

Essen. Oberbürgermeister; Essen. Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen **Der Bildungsbericht 2011**

Essen : Stadt Essen 2011, 156 S.



Quellenangabe/ Reference:

Essen. Oberbürgermeister; Essen. Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen: Der Bildungsbericht 2011. Essen : Stadt Essen 2011, 156 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-60557 - DOI: 10.25656/01:6055

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-60557>

<https://doi.org/10.25656/01:6055>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



DER BILDUNGSBERICHT 2011.

Essen, im August 2011

.....

INHALT

Vorwort	004
Grußwort	007
Ziele und Aufgaben des Bildungsberichts	008
Zentrale Ergebnisse und weiteres Vorgehen	012
Methodische Hinweise	018
Aufbau des Bildungsberichts	021
1 DEMOGRAPHISCHE ENTWICKLUNG – HERKUNFT – SOZIALE LAGE	024
1.1 Demographische Entwicklung	024
1.2 Herkunft und Soziale Lage	027
1.3 Kleinräumige Verteilung	031
1.4 Typisierung der Essener Stadtteile	034
2 FRÜHKINDLICHE BILDUNG UND BETREUUNG	042
2.1 Angebote im Bereich der Kindertageseinrichtungen	044
2.2 Angebote im Bereich der Kindertagespflege	052
2.3 Frühkindliche Kompetenzen	055
2.3.1 Sprachförderbedarf nach SISMik/SeLdaK	055
2.3.2 Sprachstandsfeststellung nach Delfin 4	058
3 KOMPETENZEN BEIM EINTRITT IN DIE SCHULE – ÜBERGANG IN DIE PRIMARSTUFE	066
4 ALLGEMEINBILDENDE SCHULEN – PRIMARSTUFE	088
4.1 Struktur der Grundschulen	088
4.2 Bildungsbeteiligung	097
5 ÜBERGÄNGE IN DIE WEITERFÜHRENDEN SCHULEN	106
6 WEITERFÜHRENDE SCHULEN	120
6.1 Struktur der weiterführenden Schulen	120
6.2 Bildungsbeteiligung	126
Quellenverzeichnis	152
Abkürzungsverzeichnis	153
Abbildungsverzeichnis	154
Tabellenverzeichnis	156
Kartenverzeichnis	156
Tabellenanhang	

VORWORT

Kinder und Jugendliche sind unsere Zukunft – deshalb müssen sie in unserer Stadt die bestmögliche Unterstützung erfahren. Dabei kommt dem Bereich der Bildung eine zentrale Rolle zu. Sie ist die Grundlage einer erfolgreichen und eigenständigen Lebensgestaltung für jeden einzelnen Menschen. Gleichzeitig ist sie aber auch der Schlüssel für die Zukunftsfähigkeit unserer Stadt insgesamt. Denn eine gute Bildungsbeteiligung betrifft die Menschen in unserer Stadt nicht nur individuell. Sie hat vielmehr auch wirtschaftliche Facetten, so dass sie sich auch gesamtgesellschaftlich auf uns alle auswirkt.

Dies gilt sowohl im Hinblick auf den zukünftigen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften als auch unter dem Aspekt der bekannten Folgekosten unzureichender Bildung für die öffentlichen Haushalte. Transferzahlungen, niedrigere Steuereinnahmen und Beiträge in die Sozialversicherungssysteme summieren sich zunehmend. Insofern ist Bildungsförderung aus dieser Perspektive betrachtet der nachhaltigste Weg einer ökonomischen Stadtentwicklung.

Wir beobachten in Essen zwei gegensätzliche Entwicklungen in der Bildungsbeteiligung unserer Kinder: Zum einen ist das Gymnasium mittlerweile auch bei uns die beliebteste und meistbesuchte Schulform. Ein erfreulicher Trend. Eine zunehmende Bildungsbeteiligung und höhere Bildungsabschlüsse für weite Bevölkerungsschichten sind gefestigt. Zum anderen beobachten wir aber, dass ein anderer, zu hoher Teil unserer Jugendlichen die Schulzeit noch immer mit einem zu niedrigen oder ganz ohne Schulabschluss beendet. Damit drohen viele Kinder und Jugendliche in unserer Stadt, zu Bildungsverlierern zu werden.

In kleinräumiger Betrachtung untersucht dieser Bericht Faktoren kumulierender Bildungsbenachteiligung. Kinder mit bildungsarmer Herkunft, die in einer wenig lernförderlichen Umgebung aufwachsen, haben auf ihrem Bildungsweg häufig Schwierigkeiten und oftmals nehmen die Probleme im Verlauf der Schulzeit weiter zu. Gerade diese Kinder werden immer noch viel zu oft nur unzureichend gefördert. Dagegen durchlaufen Kinder aus bildungsreichen, sie fördernden Familien erfolgreiche Bildungsbiographien. Deshalb werden wir in unserer Stadt alle Bemühungen zusammenführen, um – in sozialer aber auch in wirtschaftlicher Verantwortung für die Menschen – diesen Kreislauf zu durchbrechen.

Unser Ziel ist es: Kein Kind darf verloren gehen!

Mit der Teilnahme am Förderprogramm „Lernen vor Ort“ hat der Rat der Stadt Essen einen wichtigen Baustein zum Erreichen dieses Ziels beschlossen. Durch eine systematische Vernetzung von Bildungseinrichtungen, Stadtgesellschaft, Politik und Verwaltung gilt es, alle Bemühungen für eine höhere Bildungsbeteiligung in Essen zu bündeln und die Akteure miteinander zu vernetzen. Im Projekt „Lernen vor Ort“ werden konkrete Handlungsfelder ins Auge gefasst, um mit allen Akteuren gemeinsam angemessene Maßnahmen zu planen und umzusetzen. Hierzu zählt z. B. der neu eröffnete Bildungspunkt am Kennedyplatz, eine wichtige Anlaufstelle für bildungs- und weiterbildungsinteressierte Essenerinnen und Essener.

Neben der Begleitung solcher Projekte und Maßnahmen, hat „Lernen vor Ort“ auch den Auftrag, Bildungsverläufe und Bildungsbeteiligung in Essen zu beobachten und zu dokumentieren. Nur auf der Grundlage solcher Beobachtungen, des so genannten Bildungsmonitorings, können noch teilweise zu entwickelnde Netzwerke mit ihren Bemühungen an den Schwachstellen des Systems ansetzen. Der vorliegende Bericht ist ein Baustein dieser Arbeit.

Im Austausch mit allen Beteiligten gilt es, aus den Erkenntnissen dieses Bildungsberichts ein gemeinsames weiteres Vorgehen abzuleiten. Diesen Prozess werden wir verantwortlich begleiten. Wir brauchen alle Kinder und Jugendlichen als zukünftige Gestalter unserer Stadt! Unsere gemeinsame Aufgabe ist es, ihren Bildungsweg so zu begleiten, dass es allen gelingt, ihre vielfältigen Potenziale und Talente zu entwickeln und zu nutzen.

Reinhard Paß

Oberbürgermeister
der Stadt Essen

.....

GRÜßWORT

Private Stiftungen haben gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung das Vorhaben „Lernen vor Ort“ ins Leben gerufen.

„Lernen vor Ort“ soll die Kommunen in die Lage versetzen, die bestmöglichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass junge Menschen ihre Fähigkeiten optimal für einen erfolgreichen Bildungsweg nutzen können.

Dazu ist es beispielsweise erforderlich, die vorhandenen Bildungsangebote transparenter darzustellen, um zu erreichen, dass die Bürger solche Angebote stärker nutzen. Die Elternarbeit soll intensiviert werden, damit Bildung und Ausbildung in den Familien einen höheren Stellenwert erhalten. Die Übergänge zwischen Kindergarten, Schule, Universität und Beruf müssen verbessert werden, sodass jeder seine Leistungsfähigkeit an dem für ihn richtigen Ort beweisen kann. Damit Bildungsbiographien gelingen, müssen die Strukturen stimmen.

Der nun vorliegende erste Bildungsbericht der Stadt ist hierzu ein wichtiger Schritt. Die zusammengetragenen Zahlen, Daten und Fakten zeigen die Leistungen, aber auch die Problemfelder der Essener Bildungslandschaft. Der Bildungsbericht ist damit mehr als ein bloßer Bericht, denn er gibt zugleich Hinweise auf künftige Aufgaben: Missstände abstellen, gute Beispiele hervorheben, Qualität erhalten und weiter verbessern.

Die Stadt Essen hat sich auf diesem Weg viel vorgenommen.
Ich wünsche allen Beteiligten viel Erfolg.

Berthold Beitz

Vorsitzender und Geschäftsführendes Mitglied
des Kuratoriums der Alfried Krupp von Bohnen
und Halbach-Stiftung

ZIELE UND AUFGABEN DES BILDUNGSBERICHTS

Bildung ist heute ein zentrales Thema des öffentlichen Interesses. Vor nun zehn Jahren lösten die Ergebnisse der ersten PISA-Studie geradezu einen Schock aus, der Befund, dass das deutsche Bildungssystem – im Unterschied zu den Bildungslandschaften anderer Länder – eine stark selektive Wirkung habe, war eindeutig. Unsere demokratische Gesellschaft hat stets den Gedanken einer chancengleichen Bildung betont und sah sich nun damit konfrontiert, dieses Ziel offenbar zu verfehlen. Im Zusammenhang mit der Diskussion um die demographische Entwicklung in unserem Land wurde dabei auch unterstrichen, dass wir es uns weder sozial noch wirtschaftlich leisten können, das Potential unser Kinder und jungen Menschen brach liegen zu lassen.

Der „Pisa-Schock“ entwickelte sich zum Auslöser vieler Maßnahmen, Programme und Reformen. Die Ergebnisse von PISA 2009 zeigten in der Tat einen ersten Rückgang der engen Abhängigkeit von Bildungschancen und sozialer Herkunft. Dies ist sicher als ein Erfolg der durchgeführten Maßnahmen zu interpretieren, doch im internationalen Vergleich ist der Zusammenhang immer noch unverhältnismäßig hoch. Nach wie vor haben Kinder und Jugendliche aus sozial schwierigen Lebensverhältnissen, unabhängig von ihrem kognitiven Potential, schlechtere Chancen, in unserem Bildungssystem gute Erfolge zu erzielen. Bei näherer Betrachtung wird darüber hinaus deutlich, dass in weiten Teilen Deutschlands – auch im Ruhrgebiet und in Essen – das Faktum der sozialen Benachteiligung häufig mit einem Migrationshintergrund einhergeht.

Die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung muss weiterhin oberste Priorität behalten. Dies gilt umso mehr vor dem Hintergrund, dass es zukünftig in Essen eher weniger Kinder gibt, gleichzeitig werden viele von ihnen in schwierigen sozialen Verhältnissen aufwachsen und prozentual zunehmend einen Migrationshintergrund besitzen. Die Aufgabenstellungen an das Bildungssystem erwachsen aus der Summe dieser Faktoren, deswegen vereint der hier vorliegende Bildungsbericht Informationen aus unterschiedlichen Bereichen, nicht nur aus dem Bildungssegment.

Ziel des Bildungsberichts ist es, das Bildungsgeschehen und die Bildungswege von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Stadt Essen anhand der ausgewählten Indikatoren abzubilden. Damit soll zunächst für Essen die Frage beantwortet werden, ob und in welchem Maß der allgemein behauptete Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht, um dann identifizieren zu können, wo die Stellschrauben für eine erfolgreiche Intervention sind.

Der Aufbau des Bildungsberichts orientiert sich grundsätzlich an den chronologischen Stufen einer idealtypischen Bildungsbiographie und an den durchlaufenen Einrichtungen, wobei eine Einbettung in einen gesamthaften sozialen Kontext erfolgt. Hieraus begründet sich die thematische Spannbreite der zusammengestellten Informationen. Da die Lebens- und Aufwuchsbedingungen im Stadtgebiet erheblich differieren, erfolgt die Berichterstattung in vielen Segmenten in kleinräumiger Betrachtungsweise.

Die Stadt Essen legt kontinuierlich seit vielen Jahren umfassende statistische Berichte über unterschiedliche Aspekte des kommunalen Lebens vor, wie statistische Halbjahresberichte, Beiträge zur Stadtforschung oder statistische Sonderhefte. In diesem Rahmen sind einige detaillierte Sonderberichte zu einzelnen Lebensphasen oder -situationen von Kindern und Jugendlichen erarbeitet worden: z. B. Kinderbericht, 2008; Soziale Einflüsse auf die Gesundheit von Schulanfängern, 2009; Schlechter Gesundheitszustand von Migrantenkindern – Schicksal oder Herausforderung, 2009. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich dabei beeinflussbare Faktoren identifizieren lassen, die mittelbar zu verbesserten Bildungsperspektiven führen. Insofern sind sie relevant und werden ebenfalls dargelegt.

Der vorliegende Bericht positioniert, abweichend von anderen, das Thema „Bildung“ zentral und damit die Indikatoren innerhalb des Bildungssystems, verstanden als Gesamtsystem aller am Bildungsprozess beteiligten Institutionen. Die Perspektive des Bildungsberichts ist somit fokussierende Ergänzung zum etablierten Berichtswesen der Stadt.

Um Bildungschancen zu verbessern, müssen Rahmenbedingungen des Bildungssystems und vor allem die Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen verbessert werden. Dabei darf der reflektierende Blick auf und in das Bildungssystem nicht als weniger bedeutsam betrachtet werden. Dieses ergänzende Verhältnis kommt auch in der Tatsache zum Ausdruck, dass Bildungsbenachteiligung nicht allein an einem Ort wie Kindertagesstätte, Schule oder anderen Bildungsinstitutionen entsteht. Es handelt sich vielmehr um das Ergebnis eines kumulativen Prozesses. Diesem kann nur ein breites Bündnis aller Bildungsakteure und darüber hinaus der Zivilgesellschaft entgegenwirken. Insofern soll dieser Bildungsbericht den Blick für Fragen der Bildungsbeteiligung in Essen schärfen und zu einer Diskussionsgrundlage für die Weiterentwicklung der Essener Bildungslandschaft werden.

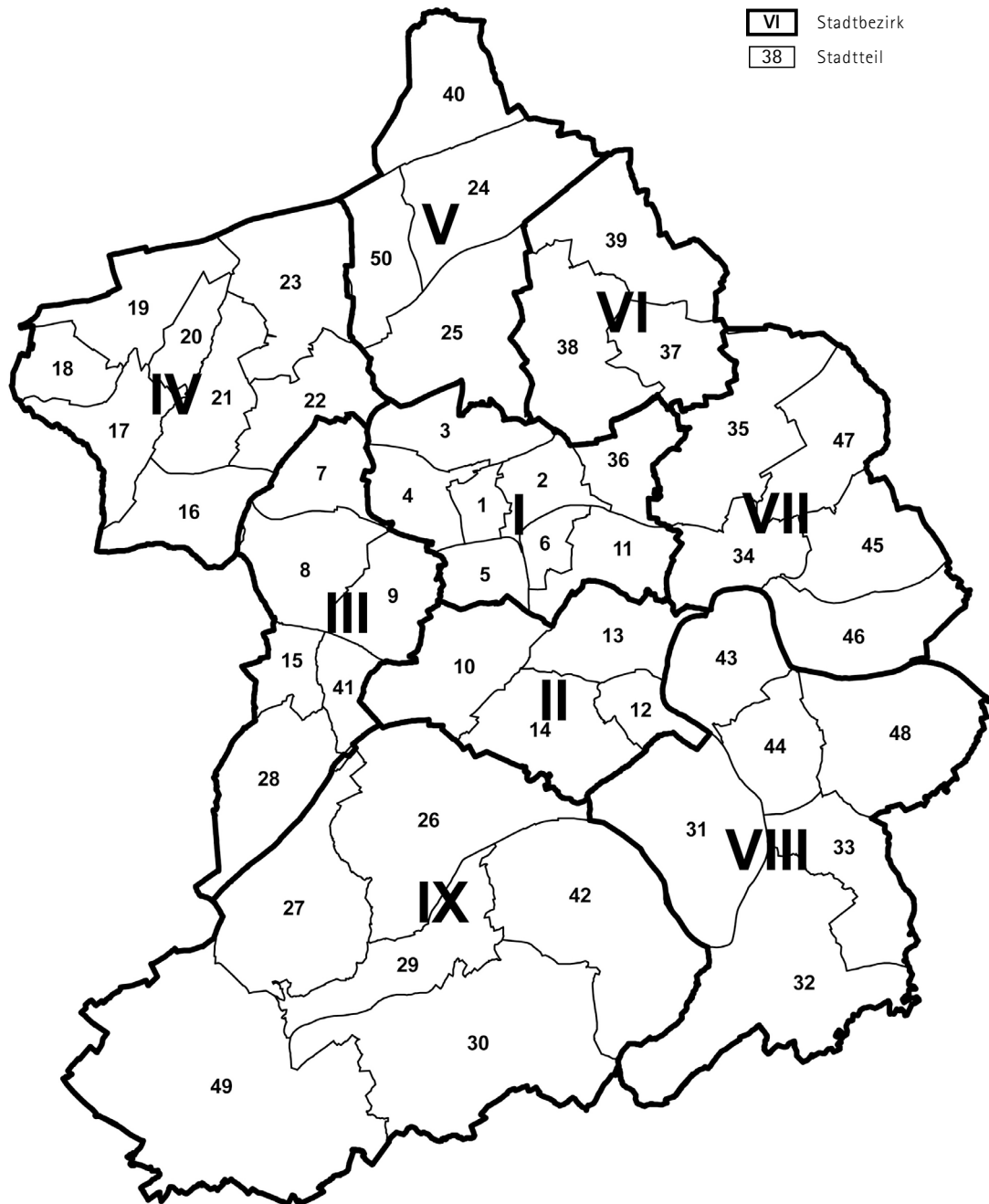
Der Bildungsbericht ist ausdrücklich kein Aktions- oder Maßnahmenplan. Er soll und kann die notwendigen Diskussionen nicht ersetzen. Zielorientierte Veränderungen des Bildungssystems müssen sich durch Indikatoren messen lassen, die von gemeinsam verabredeten Zielen abgeleitet wurden. Hierzu bedarf es eines kontinuierlichen Berichtswesens; Planung, Dokumentation und Interpretation sind als ein sich wiederholender Kreislauf zu verstehen. Das schließt ein, dass herausgearbeitet werden muss, wo bislang unser Bildungssystem die Potenziale junger Menschen zu wenig ausschöpft – dazu werden erste Hinweise aufgespürt. Es ist allerdings auch offenkundig, wo unsere Informationen zurzeit noch nicht präzise genug sind, manche Fragestellungen lassen sich aufgrund fehlender Datenbasis (noch) nicht beantworten. Im Zuge des Aufbaus eines kontinuierlichen Bildungsmonitorings werden Verfahren eingeführt, um hier zukünftig genauer hinzuschauen. Die sukzessive Verbesserung der Datensituation ist ebenfalls eine Aufgabenstellung im Kontext des sich wiederholenden Kreislaufs von Diagnose, Planung und Wirksamkeitsüberprüfung – damit zukünftige Berichte präziser werden können.

Der Bildungsbericht setzt den Startpunkt zu einem solchen Kreislauf. In dieser Form ist er ein Novum für die Stadt Essen. Die vorgelegte Zusammenschau ermöglicht es, zu identifizieren, an welchen Schlüsselstellen und in welchen Kontexten sich Bildungsverläufe schwierig gestalten, um daraus unterstützende und fördernde Maßnahmen zu entwickeln. Über die Darstellung der Bildungsteilhabe in den Bildungssystemen hinaus, wird der Bericht zur Grundlage für Diagnose und Planung. Seine Aufgabe ist es, die auf Essen bezogenen Daten und Fakten vorzulegen, auf deren Basis das Bildungsangebot und die Unterstützungsstrukturen für eine größtmögliche Teilhabe aller Bevölkerungsschichten und Bevölkerungsgruppen gemeinsam weiterentwickelt werden müssen.

Peter Renzel

Beigeordneter für Jugend,
Bildung und Soziales

Stadtbezirke und Stadtteile in Essen



Quelle: Stadt Essen

1 Stadtkern	11 Huttrop	21 Borbeck-Mitte	31 Heisingen	41 Margarethenhöhe
2 Ostviertel	12 Rellinghausen	22 Bochold	32 Kupferdreh	42 Fischlaken
3 Nordviertel	13 Bergerhausen	23 Bergeborbeck	33 Byfang	43 Überrauch-Hinsel
4 Westviertel	14 Stadtwald	24 Altenessen-Nord	34 Steele	44 Überrauch-Holthausen
5 Südviertel	15 Fulerum	25 Altenessen-Süd	35 Kray	45 Freisenbruch
6 Südostviertel	16 Schönebeck	26 Bredeney	36 Frillendorf	46 Horst
7 Altendorf	17 Bedingrade	27 Schuir	37 Schonnebeck	47 Leithe
8 Frohnhausen	18 Frintrop	28 Haarzopf	38 Stoppenberg	48 Burgaltendorf
9 Holsterhausen	19 Dellwig	29 Werden	39 Katernberg	49 Kettwig
10 Rüttenscheid	20 Gerschede	30 Heidhausen	40 Karnap	50 Vogelheim

DAS FÖRDERPROGRAMM LERNEN VOR ORT

Der Bildungsbericht, seine Themenbreite und die Begleitung der ihm nachfolgenden Diskussion sind im Zusammenhang mit dem Projekt „Lernen vor Ort“ zu sehen.

Einige grundlegende Problemstellungen in dieser Stadt sind seit langem virulent. Die Tatsache, dass viele unserer Kinder und Jugendlichen mehr Förderung, mehr Unterstützung und mehr Bildung benötigen, hat Essen seit einigen Jahren dazu veranlasst, entsprechende einzelne Projekte und Maßnahmen durchzuführen. Die verbesserte Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen etwa sowie Projekte der Elternbildung und zahlreiche in Schulen verortete Projektarbeit, die alle Erfolge nachweisen. Mit der Teilnahme am Bundesprojekt „Lernen vor Ort“ wird nun systematisch daran gearbeitet, Bildungsprozesse in dieser Stadt zu optimieren und die Bildungslandschaft so aufeinander zu beziehen und transparent zu machen, dass es auf Dauer gelingen kann, die Bildungsteilhabe zu fördern und bessere Bildungserfolge für alle Kinder und Jugendliche zu erreichen.

„Lernen vor Ort“ arbeitet hierzu in folgenden Handlungsfeldern

- Integration und Diversität
- Bildungsberatung
- Elternbildung
- Bildungsübergänge und
- Bildungsmonitoring

Der vorliegende Bildungsbericht ist durch die Mitarbeiterinnen des Handlungsfelds Bildungsmonitoring im Rahmen des Projekts „Lernen vor Ort“ erstellt worden. Die rot hinterlegten Texte im Bildungsbericht beschreiben den theoretischen Bezugsrahmen des jeweiligen Handlungsfeldes sowie beispielhafte Maßnahmen, die in Essen umgesetzt werden. Damit gehen diese Textinformationen über den Charakter eines Bildungsberichts im engeren Sinn hinaus. Sie beschreiben erste Lösungsansätze im Kontext konkreter Datenlagen zu Problemzusammenhängen, stellen das Projekt „Lernen vor Ort“ vor und regen zur Diskussion an; sie allein sind noch keineswegs die Problemlösung.

Das organisatorisch und personell im Bildungsbüro der Stadt Essen angesiedelte Projekt „Lernen vor Ort“ arbeitet mit dem Regionalen Bildungsnetzwerk zusammen, das – wie die Fachstelle Schule-Beruf – ebenfalls dem Bildungsbüro der Stadt Essen angegliedert ist. Aus diesem Grund erfolgen auch Hinweise auf das Regionale Bildungsnetzwerk.

Die beschriebenen Handlungsfelder

- Ganztägiges Lernen und
- Inklusion

sind formal im Regionalen Bildungsnetzwerk verortet und werden wegen der fachlichen Verzahntheit in enger Abstimmung mit „Lernen vor Ort“ bearbeitet.

ZENTRALE ERGEBNISSE UND WEITERES VORGEHEN

Die hier vorliegenden Analysen und die damit erfolgte Berichterstattung dokumentieren die Lebenssituation des Bildungswesens junger Menschen in Essen. Dabei konstatieren sie unter mehreren Aspekten eine Ungleichheit der Bildungschancen und der Bildungsteilhabe.

Es zeigt sich, dass in weiten Bereichen die Bildungssituation von Heterogenität geprägt ist. Die Lage in den Stadtbezirken wird deshalb, um der Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, differenziert beschrieben. Der Zusammenhang von individuellen Faktoren wie sozialem Hintergrund oder ethnischer Herkunft und Bildungserfolg wirkt sich negativ aus und ist vor allem in den nördlichen und zentralen Stadtbezirken sehr deutlich.

Der Bildungsbericht versteht sich ausdrücklich nicht als Maßnahmenplan und gibt keine konkreten Handlungsempfehlungen. Seine zentralen Ergebnisse werden Grundlage und Anstoß für die politische und fachliche Diskussion sein und stellen insofern den Ausgangspunkt und die Basis des gemeinsamen zukünftigen Handelns dar.

ALS IN DIESEM SINN ZENTRALE BEFUNDE SIND ANZUSEHEN:

Das Ergebnis einer Typisierung der Essener Stadtteile in Sozialraumtypen nach Indikatoren, die die Lebenssituation in den Familien beschreiben, offenbart eine deutliche Teilung des Stadtgebietes. Die südlichen Stadtteile sind überwiegend durch bildungsbegünstigende Lebens- und Aufwuchsbedingungen gekennzeichnet. Der Anteil an Alleinerziehenden ist hier ebenso unterdurchschnittlich ausgeprägt wie die Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung und der Bezug von Transferleistungen nach SGB II oder SGB XII. In den mittleren und nördlichen Stadtteilen steigen die Kennzahlen für alle drei Indikatoren deutlich an. Die sozialräumlichen Strukturen dieser Stadtteile zeigen benachteiligende, teilweise sogar stark benachteiligende Ausprägungen.

Insgesamt steht ein weiterer Bevölkerungsrückgang bevor, einhergehend mit einem Rückgang der Kinderzahlen. Die Bevölkerungsentwicklung wird sozialräumlich deutlich unterschiedlich verlaufen. Bei kleinräumiger Betrachtung zeigt sich, dass die absolute Anzahl der Kinder und Jugendlichen in den benachteiligenden Sozialräumen deutlich höher liegt als in den begünstigten. Das bedeutet: auch wenn Essen in Zukunft weniger Kinder haben wird, benötigen mehr dieser Kinder eine weitergehende Unterstützung für eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung.

Insbesondere ist die Anzahl der Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien und aus einkommensschwachen Haushalten in einigen Stadtteilen überdurchschnittlich hoch. Insgesamt bezieht in Essen ein hoher Anteil von 30,6% aller Kinder und Jugendlichen Bezüge nach SGB II und SGB XII. Das stellt die Essener Bildungslandschaft vor neue Herausforderungen

Neuere Ergebnisse der Lernforschung, die davon ausgehen, dass mindestens 80% der späteren kognitiven und schulischen Leistungsfähigkeit durch Aufwuchsbedingungen in den ersten beiden Lebensjahren determiniert werden, verweisen – gerade vor dem Hintergrund der sozialräumlichen Struktur vieler Essener Stadtteile – auf die Notwendigkeit, den begonnenen Weg einer möglichst frühzeitigen Elternsprache und Elternbegleitung weiter zu verfolgen.

Deutlich verbessert hat sich die Versorgungsquote mit Plätzen in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren in den benachteiligten Stadtteilen im Vergleich zum restlichen Stadtgebiet. Das ist sehr positiv, zumal davon auszugehen ist, dass die Eltern hier weniger mobil sind und Angebote in anderen Stadtteilen kaum nutzen. Gleichwohl gilt es, diese Versorgungsquoten weiter auszubauen. Die positiven Auswirkungen eines frühen Kindergartenbesuchs und insbesondere hier durchgeführter Maßnahmen zur Sprachförderung zeigen sich in den Erhebungen aus SISMiK und SeLdaK. Auch und gerade weil sich dieser Trend in den Ergebnissen von Delfin 4 noch nicht, wie erhofft, widerspiegelt, sind die hier begonnen Maßnahmen in der Absprache zwischen Jugendhilfe und Schule zu systematisieren und intensivieren.

Die Auswertung der Daten aus den Schuleingangsuntersuchungen demonstrieren einen deutlichen Zusammenhang von niedrigem Sozialstatus der Familie und erhöhtem Gesundheitsrisiko der Kinder. Positiv ist der Befund eines insgesamt leichten Anstiegs zur lückenlosen Teilnahme an den Früherkennungsuntersuchungen U1 bis U9. Allerdings sind auch hier sehr deutliche Unterschiede sichtbar. Während annähernd 79,9 % aller Kinder aus Familien mit hohem Bildungs- und Sozialstatus über einen vollständigen Vorsorgestatus verfügen, gilt dies nur für 31,1 % der Kinder aus bildungsfernen Familien. Hier müssen Wege gefunden werden, dieser schichtspezifischen Ungleichheit entgegenzuwirken.

Da die Schülerzahlen aus demographischen Gründen sinken, wurden Grundschulen geschlossen, weitere Schließungen werden folgen. Die Herausforderung liegt zukünftig darin, im Stadtgebiet wohnortnahe und qualitätsvolle schulische Versorgung flächendeckend zu gewährleisten.

Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht besuchen fast alle Essener Kinder die Grundschule. Vor dem Hintergrund der unbezweifelbaren Bedeutung des ganztägigen Lernens zur besseren Bildungsbeteiligung insbesondere von benachteiligten Kindern, ist die Entwicklung der Offenen Ganztagschulen und des Ausbaustandes deutlich über dem Landesdurchschnitt besonders bemerkenswert. Durch entsprechende Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der Offenen Ganztagschulen soll in den nächsten Jahren nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der entsprechenden Angebote weiter ausgebaut werden. Der Offene Ganztag bietet sich als Ort und Gelegenheit an, um vor allem jene Kinder individueller zu fördern, die weitergehende Förderung besonders benötigen.

Die statistische Auswertung der Übergangsquoten auf die Schulformen der Sekundarstufe I zeigt, dass auch in Essen die Bedeutung der Hauptschule stark rückläufig ist. Mittlerweile wird diese Schulform nur noch von 6,4 % aller die Grundschule verlassenden Mädchen und Jungen gewählt (im Schuljahr 2010/2011 liegt die Übergangsquote nur noch bei 5,2 %).

Mit einer Übergangsquote von 42,1 % ist das Gymnasium die meistbesuchte Schulform der Sekundarstufe I in Essen.

Die Gesamtschule hat in den letzten Jahren die Realschule auf dem zweiten Platz der weiterführenden Schulen abgelöst. Es ist dafür Sorge zu tragen, dass diese Schulform alle Möglichkeiten erhält und nutzen kann, um die in ihrer Heterogenität weiter zunehmende Schülerschaft angemessen zu unterstützen und die Potentiale aller Kinder so zum Tragen zu bringen, dass eine möglichst große Anzahl unter ihnen den an der Gesamtschule erreichbaren Schulabschluss Abitur erreicht.

Deutsche und nichtdeutsche Kinder und Jugendliche zeigen eine ungleiche Bildungsbeteiligung. Während im Schuljahr 2009/2010 fast 46 % aller Deutschen auf das Gymnasium wechseln, gilt dies nur für 19,3 % der Nichtdeutschen. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die zur Hauptschule gehen, ist unter den Nichtdeutschen fast dreimal so hoch wie unter den Deutschen. Eine ähnliche Ungleichheit lässt sich auch bei einer Betrachtung der Übergangsquote unter sozialräumlichen Gesichtspunkten feststellen: Die Übergangsquote auf das Gymnasium beträgt im Stadtteil Altendorf 20,4 %, im Stadtteil Bredeney dagegen 84,9 %.

Das gegliederte Schulsystem ist offenbar nach wie vor wenig durchlässig, insofern, dass es kaum aufsteigende Schulformwechsler gibt. In Essen sind fast 90 % aller Schulformwechsel Abstiege. Auch deshalb bleiben Bildungserfolg und der erreichte Schulabschluss maßgeblich durch die Wahl der weiterführenden Schule am Übergang aus der Grundschule geprägt. Diesem Übergang muss weiterhin große Aufmerksamkeit gelten. Kinder – und ihre Eltern –, die sich nur geringe Bildungserfolge zutrauen, brauchen mehr Beratung, Hilfe und auch Verständnis von Seiten der Schulen. Diese müssen sich nicht zuletzt um diese neuen Schülergruppen auch deshalb bemühen, weil ihre Schülerzahlen sonst erheblich zurückgehen würden.

Auch bei der Fragestellung des erreichten Schulabschlusses zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zum Merkmal deutsch bzw. nichtdeutsch der Jugendlichen. 19,4 % aller Nichtdeutschen verlassen die Schule ohne Schulabschluss. Der Anteil der Deutschen liegt hier nur bei 6,4 %. Umgekehrt liegt der Anteil der Abiturienten bei den Deutschen bei 38,1 %. Bei den Nichtdeutschen beträgt er mit 14,2 % weniger als ein Drittel.

Die Zusammenstellung aller nötigen Informationen für einen umfassenden Bildungsbericht hat auch gezeigt, dass es Datenlücken gibt oder dass Daten nicht in der gewünschten, dann auch detailliert aussagekräftigen Form vorliegen. Hier sind Aufgabenstellungen, wie z. B. die Verbesserung der Daten bezüglich eines deutschen, bzw. nichtdeutschen Hintergrundes, deutlich geworden und werden angegangen. Zum Aufbau eines kontinuierlichen Bildungsmonitorings müssen diverse in der Stadt Essen zusammengestellte Daten sinnvoll und systematisch aufeinander zugeführt, miteinander abgestimmt und vor allem kontinuierlich erhoben werden. Manche Aussage über die Bildungsteilhabe kann in diesem Bericht nur als plausibel vermutet, nicht aber behauptet werden. Wohl aber reichen die Daten aus, um zu bestätigen, dass der allgemein behauptete Zusammenhang zwischen Risikofaktoren wie schwierigem Sozialstatus oder Migrationshintergrund und Bildungsbeteiligung auch in Essen gilt.

Es sind noch viele Anstrengungen erforderlich, um Kindern mit Risikofaktoren die gleichen Chancen einer guten gesundheitlichen Versorgung, einer guten Förderung in den ersten Jahren und darüber hinaus reelle Startchancen für eine gelingende Bildungsbiographie zu geben.

Alle im Rahmen des Berichtes beschriebenen Vorschläge und Maßnahmen sind erste Lösungsansätze. Mit dem Beschluss des Rates der Stadt Essen wird der Bildungsbericht eine Diskussion darüber anstoßen, welche Maßnahmen darüber hinaus zu entwickeln sind.

Unter anderem sind dabei folgende Aspekte zu beachten:

1. Sicherstellung einer frühzeitigen Elternansprache und Elternbeteiligung.
2. Verbesserung der Gesundheitsvorsorge und Gesundheitsförderung.
3. Weiterentwicklung und bedarfsorientierte Umsetzung einer systematisierten Sprachförderung vor allem in den Kindertageseinrichtungen und in abgestimmter Fortsetzung in den Grundschulen und in der Sekundarstufe I.
4. Stärkung und Intensivierung der individuellen Förderung der Kinder in und durch den Offenen Ganztag.
5. Weiterentwicklung der inklusiven schulischen Bildung. Dabei ist u.a. herauszuarbeiten, in welchem Umfang und für welche Kinder Förderschulen der beste Förderort sind und bleiben.
6. Systematisierung der Begleitung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I mit dem Ziel, dass zunehmend mehr Kinder aus eher bildungsfernen Familien einen Bildungsweg beschreiten, der sie erfolgreich zu höherwertigen schulischen Abschlüssen führt. Hierbei ist in Abstimmung mit anderen Prozessen und Konzepten, z. B. Konzeption zur Bekämpfung von Kinderarmut und dem Ziel- und Maßnahmenplan „Essen.Großstadt für Kinder“, vorzugehen.
7. Weiterentwicklung und Systematisierung der Zusammenarbeit zwischen der Jugendhilfeplanung und der Schulentwicklungsplanung zu einer integrierten Bildungsplanung.
8. Entwicklung einer verlässlichen, kooperativen und kleinräumigen Zusammenarbeit aller Bildungsakteure in den Stadtteilen und Bezirken, insbesondere zwischen den Schulen und den frühkindlichen Bildungseinrichtungen, als auch der „non-formalen“ Bildungseinrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit.

Sicher ist dabei, dass nur eine kontinuierliche Förderung und Begleitung erhoffte Wirkungen wird entfalten können.

METHODISCHE HINWEISE

Für die vorliegende Bildungsberichterstattung wird mit Statistiken und Informationen gearbeitet, die in ihren jeweiligen fachlichen Kontexten, als Fachstatistik, entstehen. Die Zusammenstellung der Zahlen und Daten erfolgt dort möglicherweise entlang anderer Fragestellungen als denen, die dem Bildungsbericht zugrunde liegen. So wird z. B. die Statistik zur Betreuungssituation von Kindern in Tageseinrichtungen aus der Sicht der betreuenden Einrichtungen geführt. Es ist zu beachten, dass damit allein noch keine vollständige Aussage über alle Kinder in dieser Altersgruppe gemacht ist, denn es werden ja nicht alle Krabbel- und Kleinkinder in vorschulischen Einrichtungen betreut. Ähnlich verhält es sich mit den im schulischen Bereich entstehenden Schulstatistiken. Wegen der allgemeinen Schulpflicht sind hier zwar tatsächlich nahezu alle Kinder erfasst, formal gilt aber derselbe Hinweis.

Antworten für die Bildungsberichterstattung lassen sich vor diesem allgemeinen Hintergrund teilweise nur mittelbar ableiten, Zusammenhänge können als naheliegend eingeschätzt werden, ein eindeutiger Zusammenhang darf aber aus den vorliegenden Quellen nicht unbedingt hergestellt werden. Diese und weitere grundsätzliche methodische Fragen sind bei der Nutzung der vorhandenen Zahlen und deren Interpretation zu beachten.

So zieht sich auch die Frage der Altersgruppenfestlegung als ein methodischer Aspekt durch den Bericht. Für die nachfolgenden Analysen werden bestimmte Altersgruppen festgelegt, welche im Wesentlichen auf gesetzlichen Vorgaben, die für den Besuch der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen gelten, basieren. Allerdings zeigt sich, dass es diese Altersgrenzen so trennscharf nicht gibt. Selbst die gesetzlichen Regelungen sehen zahlreiche Ausnahmen vor. Wegen der großen Bedeutung, die der gesamte schulische Bereich im weiteren Bildungsbericht spielen wird, sei auf die schulgesetzlichen Passagen verwiesen.

SCHULGESETZLICHE REGELUNGEN

Der Beginn der Schulpflicht ist in § 35 Schulgesetz – Stand: 1.1.2011 folgendermaßen festgelegt (SchulG NRW) :

„(1) Die Schulpflicht beginnt für Kinder, die bis zum 31. Dezember das sechste Lebensjahr vollenden, am 1. August desselben Kalenderjahres. Kinder, die nach dem 30. September das sechste Lebensjahr vollenden, werden auf Antrag der Eltern ein Jahr später eingeschult.¹“

(2) Kinder, die nach dem in Absatz 1 Satz 1 genannten Zeitpunkt das sechste Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Eltern zu Beginn des Schuljahres in die Schule aufgenommen werden, wenn sie die für den Schulbesuch erforderlichen körperlichen und geistigen Voraussetzungen besitzen und in ihrem sozialen Verhalten ausreichend entwickelt sind (Schulfähigkeit); sie werden mit der Aufnahme schulpflichtig. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter unter Berücksichtigung des schulärztlichen Gutachtens.

(3) Schulpflichtige Kinder können aus erheblichen gesundheitlichen Gründen für ein Jahr zurückgestellt werden. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter auf der Grundlage des schulärztlichen Gutachtens. Die Eltern sind anzuhören. Die Zeit der Zurückstellung wird in der Regel auf die Dauer der Schulpflicht nicht angerechnet. Das Schulamt kann in Ausnahmefällen auf Antrag der Eltern die Zeit der Zurückstellung auf die Dauer der Schulpflicht anrechnen.“

¹ Der Gesetzgeber hat im Berichtszeitraum, um die Schulpflicht sukzessive nach vorne zu ziehen, den Stichtag für den Beginn der Schulpflicht wiederholt geändert. Zum 1. August 2011 tritt durch das Fünfte Gesetz zur Änderung des SchulG NRW (u. a.) in dieser Frage wiederum eine Änderung in Kraft.

§ 37 regelt die Schulpflicht in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I (SchulG NRW):

„(1) Die Schulpflicht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I dauert zehn Schuljahre, am Gymnasium neun Schuljahre (§ 10 Abs. 3). Sie wird durch den Besuch der Grundschule und einer weiterführenden allgemein bildenden Schule erfüllt. Sie endet vorher, wenn die Schülerin oder der Schüler einen der nach dem zehnten Vollzeitschuljahr vorgesehen Abschlüsse in weniger als zehn Schuljahren erreicht hat. Durchläuft eine Schülerin oder ein Schüler die Schuleingangsphase in drei Jahren (§ 11 Abs. 2 Satz 4), wird das dritte Jahr nicht auf die Dauer der Schulpflicht angerechnet.

(2) Schulpflichtige mit zehnjähriger Vollzeitschulpflicht, die am Ende des neunten Vollzeitpflichtschuljahres in ein Berufsausbildungsverhältnis eintreten, erfüllen die Vollzeitschulpflicht im zehnten Jahr durch den Besuch der Fachklasse der Berufsschule (§ 22 Abs. 4 Nr. 1), im Falle des Abbruchs der Berufsausbildung durch den Besuch eines vollzeitschulischen Bildungsganges der Berufsschule (§ 22 Abs. 4 Nr. 2 bis 4). Die Schulaufsichtsbehörde kann in Ausnahmefällen zulassen, dass Schulpflichtige im zehnten Jahr der Schulpflicht einen Unterricht in einer schulischen oder außerschulischen Einrichtung besuchen, in der sie durch besondere Fördermaßnahmen die Allgemeinbildung erweitern können und auf die Aufnahme einer Berufsausbildung vorbereitet werden.

(3) Die Schulpflicht zum Besuch der Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören und Kommunikation, Körperliche und motorische Entwicklung, Sprache sowie Geistige Entwicklung dauert elf Schuljahre. Absatz 1 Satz 3 und Absatz 2 gelten entsprechend.

(4) Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können, wenn das Bildungsziel der Förderschule in anderer Weise nicht erreicht werden kann und Hilfen nach dem SGB VIII erforderlich sind, auf Vorschlag des Jugendamtes und mit Zustimmung der Eltern durch die Schulaufsichtsbehörde auch in Einrichtungen der Jugendhilfe untergebracht werden. Verweigern die Eltern ihre Zustimmung, so ist eine Entscheidung nach § 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches herbeizuführen.“

§ 38 Schulpflicht in der Sekundarstufe II (SchulG NRW)

„(1) Nach der Schulpflicht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I beginnt die Pflicht zum Besuch der Berufsschule (§ 22 Abs. 4) oder eines anderen Bildungsganges des Berufskollegs oder einer anderen Schule der Sekundarstufe II.

(2) Wer vor Vollendung des einundzwanzigsten Lebensjahres ein Berufsausbildungsverhältnis beginnt, ist bis zu dessen Ende schulpflichtig.

(3) Für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis dauert die Schulpflicht bis zum Ablauf des Schuljahres, in dem sie das achtzehnte Lebensjahr vollenden. Die Schulaufsichtsbehörde kann Schulpflichtige, die das achtzehnte Lebensjahr vollendet haben, vom weiteren Besuch der Schule befreien. Die Schulpflicht endet vor Vollendung des achtzehnten Lebensjahres mit dem erfolgreichen Abschluss eines vollzeitschulischen Bildungsganges der Sekundarstufe II. Absatz 2 bleibt unberührt.

(4) Die Schulpflicht endet vor den in Absatz 2 und 3 festgelegten Zeitpunkten, wenn nach Festlegung in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung die bisherige Ausbildung den weiteren Schulbesuch entbehrlich macht oder die obere Schulaufsichtsbehörde im Einzelfall eine entsprechende Feststellung trifft.

(5) Wer nach dem Ende der Schulpflicht ein Berufsausbildungsverhältnis beginnt, ist berechtigt, die Berufsschule zu besuchen, solange das Berufsausbildungsverhältnis besteht.“

Mit Blick auf die in der Realität individuell unterschiedlichen Lebensverläufe, ist die Festlegung von Altersgruppen deutlich als operative Kategorie zu begreifen. Auch die zitierten Regelungen zur Schulpflicht verdeutlichen, dass sie lediglich eine Annäherung an die Abbildung von Lebensphasen sein können – sie sind nicht immer deckungsgleich mit Besuchsphasen an Bildungsinstitutionen.

In der Regel werden Kinder in den Altersgruppen der unter 3-Jährigen und der 3- bis unter 6-Jährigen dem frühkindlichen Bereich zugeordnet und ältere Kinder dem schulischen Bereich. Die Abgrenzungen von Altersgruppen innerhalb des schulischen Bereichs erweisen sich als schwieriger. Obwohl es in der Realität Kinder gibt, die früher eingeschult oder zurückgestellt werden, und Kinder, die Klassen überspringen oder wiederholen, wird aufgrund der wiedergegebenen Gesetzeslage nachfolgend davon ausgegangen, dass in der Regel der Besuch der Grundschule im Alter von 6 bis unter 10 Jahren erfolgt und weiterführende Schulen bis zum Alter von 20 Jahren besucht werden können.

Ein anderer, zur Beschreibung der Lebenssituation wichtiger Aspekt, der methodische Fragen aufwirft, ist das Merkmal: Deutsch–Nichtdeutsch. Insbesondere die Schulstatistik, die für viele der hier untersuchten Fragen eine sehr aufschlussreiche Informationsquelle ist, verzeichnet nur deutsche und nichtdeutsche Kinder. Vor dem Hintergrund, dass gerade der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungserfolg häufig diskutiert wird, ist das eine wenig differenzierende Aussage, die kaum angemessen wiedergibt, wie viele unterschiedlichen Formen von „Migrationszusammenhang“ es in der Realität gibt. Sie entspricht insbesondere nicht der im Allgemeinen benutzten Definition von Migrationshintergrund des statistischen Bundesamtes. Wo immer es möglich ist, wird versucht, sonstige Hinweise auf eine nichtdeutsche Herkunft aufzunehmen und in die Betrachtungen miteinzubeziehen. Solche Hinweise sind z. B. der Geburtsort außerhalb Deutschlands (in seinen heutigen Grenzen) oder der Hinweis auf eine Einbürgerung, der Status als Aussiedler oder, besonders bei Kindern, auch Hinweise auf entsprechend nichtdeutsche Herkunft der Eltern. Auswertungen der Einwohnerdatei zeigen, dass die Zahl nichtdeutscher Kinder seit Einführung des neuen Staatsbürgerschaftsrechts immer weiter abnimmt, weil viele Kinder nichtdeutscher Eltern mit ihrer Geburt neben der Staatsangehörigkeit der Eltern (bzw. eines Elternteils) auch die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten.¹ In der Schulstatistik werden diese Kinder als Deutsche erfasst, die zweite, nämlich nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, wird nicht erhoben. Kinder, deren Eltern sich haben einbürgern lassen, leben ebenfalls in einem Haushalt mit Migrationshintergrund, sie werden in der Schulstatistik aber als deutsche Kinder erfasst.

Für weitergehende und differenzierte Aussagen ist der Sachverhalt, dass lediglich zwischen deutsch und nichtdeutsch unterschieden wird, schwierig. Noch weiter erschwert wird die Situation dadurch, dass die Erfassung der nichtdeutschen Staatsangehörigkeit in der Schulstatistik darüber hinaus offenbar fehlerhaft erfolgt. Ein Abgleich des Anteils von Nichtdeutschen an den Grundschülerinnen und Grundschülern mit den Anteilen von Nichtdeutschen und Doppelstaatern an der 6- bis 9-jährigen Hauptwohnsitzbevölkerung der Einwohnerstatistik verdeutlicht das. Nach der Schulstatistik sind im Schuljahr 2009/2010 rund 19 % der Grundschülerinnen und Grundschüler Nichtdeutsche. Die Auswertungen der Einwohnerdatei für die Altersgruppe der 6- bis 9-Jährigen, d. h. der Kinder im Grundschulalter, zum Stichtag 31.12.2009 ergibt einen Anteil Nichtdeutscher von 8,3 % und einen Anteil an Doppelstaatern von 23,2 % (vgl. *Stadt Essen, der Oberbürgermeister, Amt für Statistik Stadtforschung und Wahlen 2009 (b) sowie Kapitel 4*). Der Wert in der Schulstatistik ist demnach ungenau. Zu vermuten ist, dass das Merkmal nichtdeutsch nicht einheitlich vergeben wird, sondern zum Teil auch Kinder mit doppelter Staatsangehörigkeit als Nichtdeutsche geführt werden, allerdings unsystematisch. Dabei handelt es sich um ein generelles Problem der Schulstatistik, das auch in anderen Städten auftritt. Bei den nachfolgenden Analysen und Interpretation ist dies zu berücksichtigen.

¹ Mit ihrer Volljährigkeit müssen diese Doppelstaater sich für eine der Staatsangehörigkeiten entscheiden, eine Entscheidung, die bis zum Ablauf des 23. Lebensjahres zu treffen ist. Wird keine Entscheidung getroffen, wird ihnen die deutsche Staatsangehörigkeit aberkannt.

Aktuell wird im Rahmen der Entwicklung und Einführungen eines zentralen Schülerstammdaten-systems hierfür eine Lösung gesucht, indem neben der Information über eine nichtdeutsche Staats-angehörigkeit die Erfassung einer zweiten Staatsangehörigkeit beabsichtigt ist. So werden man weitergehende Informationen zum Migrationshintergrund der Essener Schülerinnen und Schüler generiert. Sehr viel genauere Informationen zum Herkunftshintergrund als die Schulstatistik enthält die Einwohnerdatei, die nicht allein die o. g. Merkmale der nichtdeutschen oder doppelten Staats-angehörigkeit erfassen, sondern die es auch erlaubt, z. B. anhand der Geburtsorte der Eltern weitere Rückschlüsse zum Migrationshintergrund zu ziehen. Auswertungen in dieser Differenziertheit offenba-ren, dass wesentlich mehr Kinder einen Migrationshintergrund haben als mit den Merkmalen „Nicht-deutsch“ oder „Doppelstaater“ erfasst werden.

LERNEN VOR ORT – BILDUNGSMONITORING

IM LÄNGSSCHNITT: DIE GESAMTE BILDUNGSBIOGRAPHIE IM BLICK.

Bildungsbiographien verlaufen auf individuellen Wegen. Als Regelfall wird erwartet, dass alle Verläufe hierarchisch aufbauend absolviert werden. Das ist zwar überwiegend der Fall, jedoch nicht durchgängig. Schulische Abschlüsse können über unterschiedliche Wege erreicht werden. Die Ein-schulung in einer Schulform bedeutet nicht unbedingt, hier auch den möglichen Schulabschluss zu erreichen. Unserer schulisches System sieht viele Weichenstellungen vor, um Abschlüsse zu erzielen: auf anderen Schulen, an anderen Schulformen, an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schu-len oder auf dem zweiten Bildungsweg. Individuell verlaufende Bildungsprozesse und -biographien lassen sich nur begrenzt als idealtypische Regelstruktur abbilden. Einzelne absolvierte Abschnitte in Bildungsbiographien sind bekannt, doch Verläufe in Gänze sind schwer nachzuzeichnen. Während ausdifferenzierte Möglichkeiten die Chancen erhöhen, auch schwierig verlaufende Bildungswege zu guten Abschlüssen zu führen, so birgt diese Vielfalt auch die Gefahr, dass Jugendliche auf ihrem Weg verloren gehen und keinen Abschluss erreichen. An vielen Stellen sind Unterstützungssysteme notwendig: Damit „kein Kind verloren geht“, soll eine empirische Grundlage geschaffen werden, um bei gefährdeten Bildungskarrieren früh mit Maßnahmen gegensteuern zu können.

Dieser Aspekt erfordert eine Datenbasis im Längsschnitt über die gesamte Bildungsbiographie. Eine Betrachtung über die Übergänge hinweg ist wichtiger Part der Steuerung und Planung. Nur so ist zu erreichen, dass für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene die richtigen Bildungsangebote am richtigen Ort zur richtigen Zeit vorhanden sind. Auch der integrierten Schulentwicklungsplanung nutzt eine solche Datenbasis, um neben der Infrastruktur auch qualitative Aspekte berücksichtigen zu können.

KONKRET: EINFÜHRUNG EINES ZENTRALEN SCHÜLERSTAMMDATENSYSTEMS.

Die Stadt Essen verfügt über eine breite Datenbasis zum Thema Bildung. Aktuell werden die Daten jedoch an unterschiedlichen Stellen und in Form unterschiedlicher Fachstatistiken geführt, die nicht ohne weiteres zusammengeführt werden können. In der Vergangenheit wurden einzelne Lösungen entwickelt, für die spezifischen Bedürfnisse der Institutionen und ihren jeweiligen Potentialen entsprechend. Es fehlt eine zusammenhängende Betrachtung der Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen. Um diese Lücke zu schließen, wird zum Schuljahr 2011/2012 ein zentrales Schülerstammdatensystem eingeführt. So entsteht eine Datenbasis, die es den Kindertagesstätten, Schulen, Bildungseinrichtungen und externen Partnern ermöglicht, gezielte Angebote zu schaffen, um damit eine optimale Förderung sicherzustellen und qualitätsintensiver zu planen. Gleichzeitig ist es der Stadt Essen mit diesen Daten möglich, Bildungsverläufe nachzuvollziehen und sie bildungsgerechter zu steuern.

Zunächst wird das System für die städtischen allgemeinbildenden Schulen (Grundschulen, weiterführenden Schulen und Förderschulen) eingeführt, im nächsten Schritt an den beruflichen Schulen. Private Schulen sind zur Teilnahme eingeladen. Inhaltlich ist es sinnvoll, das System auch auf den Elementarbereich auszudehnen – gelingt dies, wäre die institutionelle Bildungsbiographie nahezu vollständig abbildbar.

Vorgesehen ist, neben den formal wichtigsten Stammdaten auch Angaben zur doppelten Staatsangehörigkeit von Schülerinnen und Schülern zu erfassen, bisher gibt die Schulstatistik lediglich Auskunft über die deutsche und nichtdeutsche Staatsangehörigkeit. Das Merkmal der doppelten Staatsbürgerschaft wird zusätzlich einen hohen Informationsgewinn liefern.

AUFBAU DES BILDUNGSBERICHTS

Der Bildungsbericht will Aussagen zur Bildungsbeteiligung und den Bildungsverläufen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in dieser Stadt machen. Deshalb wird im Folgenden in einer Zusammenschau unterschiedlicher Daten ein Bild der heterogenen Aufwuchsbedingungen, der sozialen und insgesamt Lebensbedingungen in dieser Stadt gezeichnet.

Zunächst wird die demographische Entwicklung skizziert, die den Rahmen für jede weitere Entwicklung in Essen setzt. Wo ein Rückgang von Kindern und Jugendlichen zu erwarten ist, ergeben sich spezifische Herausforderungen für die Bildungslandschaft und die Bildungspolitik. An erster Stelle sind die Informationen sicherlich zur Bestimmung des zukünftigen infrastrukturellen Bedarfs bedeutsam, darüber hinaus aber auch mit Blick auf qualitative Aspekte. Neben der Frage, wie viele Ausbildungs-, Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote Essen zukünftig für wie viele Kinder und Jugendliche benötigt werden, wird die Betrachtung der demographischen Entwicklung auch Antworten auf die Frage geben, welche Ausbildungs-, Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote vonnöten sein werden.

Diesen Rahmen weiter ausfüllend werden unterschiedliche soziale Indikatoren dargestellt. Der Unterschiedlichkeit der Lebensbedingungen im Essener Stadtgebiet Rechnung tragend, erfolgt, sofern die Datenlage es erlaubt, eine kleinräumige Betrachtung auf Ebene der Stadtbezirke und/oder der Stadtteile, wobei als Vergleichsebene für die kleinräumigen Analysen die Gesamtstadt herangezogen wird. Bei kleinräumiger Betrachtung lassen sich verschiedene Typen von Stadtteilen herausarbeiten mit einer ganz spezifischen Struktur der in und mit ihr lebenden Bevölkerung. Vor dem Hintergrund typisierter Stadtteile kann die Bildungssituation interpretiert werden.

Im Folgenden werden drei Bildungsbereiche vorgestellt: die frühkindliche Bildung, die Bildung in der Primarstufe und die Bildung in den weiterführenden Schulen, sowie jeweils die Übergänge dazwischen. Sie spielen für das Gelingen der gesamten Bildungsbiographie eine große Rolle und werden deshalb hier genauer betrachtet. Es werden jeweils Daten zur Ausstattung, zur Bildungsbeteiligung und zum Bildungserfolg aufbereitet, einem Input-Prozess-Output-Modell¹ folgend.

Für die zukünftige Berichterstattung ist, in einem nächsten Schritt, geplant, Vergleichsdaten von Ruhrgebietsstädten mit ähnlichen Problemlagen heranzuziehen oder einen Vergleich mit dem NRW-Durchschnitt vorzusehen. Insofern soll die Datengrundlage der Berichterstattung stetig erweitert werden.

Um Entwicklungen, sowohl positive als auch negative, in der Bildungssituation Essens aufzeigen zu können, werden die Daten in Zeitreihen dargestellt. Dabei werden möglichst, um Vergleichbarkeit herzustellen, einheitliche Zeitpunkte abgebildet. Einem Fünf-Jahres-Schema folgend, wird der Zeitraum von 1999 bis 2010 betrachtet. Aufgrund der unterschiedlichen Datenlagen und -verfügbarkeiten ist dies nicht immer möglich, einige Darstellungen weichen von diesem Schema zeitlich ab.

Der Bildungsbericht ist um prägnante Kürze bemüht. Umfassendere Informationen sind dem Tabellenband zu entnehmen. Entsprechende Verweise im Text auf solche Informationen werden mit „Tabelle A“ gekennzeichnet.

¹ Das Input-Prozess-Output-Modell ist eine Methode zur Beschreibung von Zusammenhängen z. B. im Bildungssystem, aber auch in anderen Bereichen wie der Teamforschung oder dem IT-Bereich. Hier werden die jeweils vorgestellten Bildungsbereiche unterteilt in Input-Indikatoren für die Ausstattung, Prozess-Indikatoren wie die Bildungsbeteiligung und Output-Indikatoren, die einen Aufschluss über den Bildungserfolg geben (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Kausale Wirkungszusammenhänge können nicht berichtet werden.

KAPITEL 1

DEMOGRAPHISCHE ENTWICKLUNG –
HERKUNFT – SOZIALE LAGE

1.0 DEMOGRAPHISCHE ENTWICKLUNG

Am 31. 12. 2010 bzw. 01.01. 2011 sind in der Stadt Essen 87.855 minderjährige Kinder und Jugendliche mit Hauptwohnsitz gemeldet. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung beläuft sich auf 15,4 % (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 1.1 im Anhang).

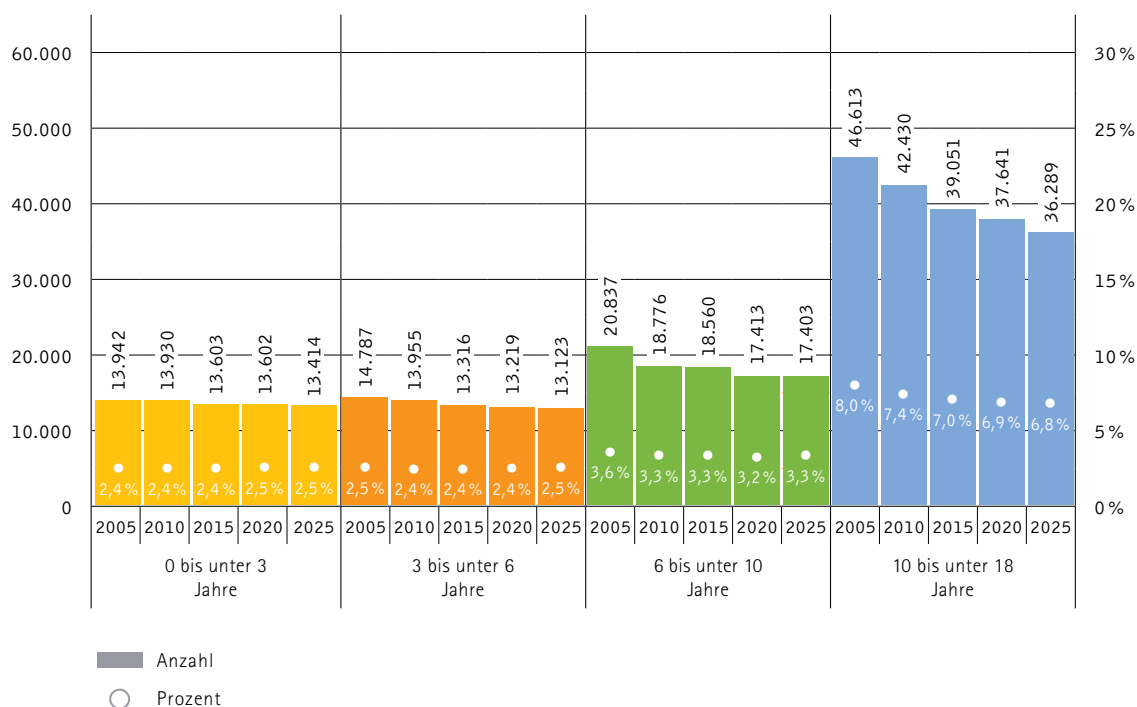
Sie teilen sich wie folgt auf: 13.680 (2,4 % der Bevölkerung) sind unter 3-Jährige, 13.982 (2,4 %) 3- bis unter 6-Jährige, 18.502 (3,2 %) 6- bis unter 9-Jährige und 41.691 10- bis unter 18-Jährige (7,3 %). Zwischen 18 und unter 21 Jahre und damit u. U. noch an weiter- oder berufsbildenden Schulen sind 18.708 Personen, 3,3 % der Bevölkerung.

Zunächst entscheidend zur Bestimmung des Bedarfs und damit der Schaffung infrastruktureller Voraussetzungen im Hinblick auf Bildung ist die demographische Entwicklung.

Die nachfolgenden Grafiken zeigen die Gegebenheiten und deren Veränderungen im 5-Jahresrhythmus, insgesamt und vor allem auch entlang der jeweiligen Altersgruppen, denn hieraus bestimmt sich der Bedarf an Plätzen in der Kinderbetreuung, in Schulen und auch im Ausbildungsbereich. Beginnend 2005 werden die realen Veränderung bis 2010 und die vorausberechnete für die Jahre 2015, 2020 und 2025 aufgezeigt.

Die Vorausberechnungen basieren auf den Bevölkerungsentwicklungen der vergangenen Jahre. Es handelt sich um eine bevölkerungsorientierte Fortschreibung der Entwicklungen der Vergangenheit in die Zukunft. Trendänderungen z. B. im Wanderungsverhalten können nicht vorhergesehen und damit auch nicht berücksichtigt werden.

Abb. 1.1 Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung nach ausgewählten Altersgruppen am 01.01.2005 und 2010 sowie Vorausberechnung für den 01.01.2015, 2020 und 2025

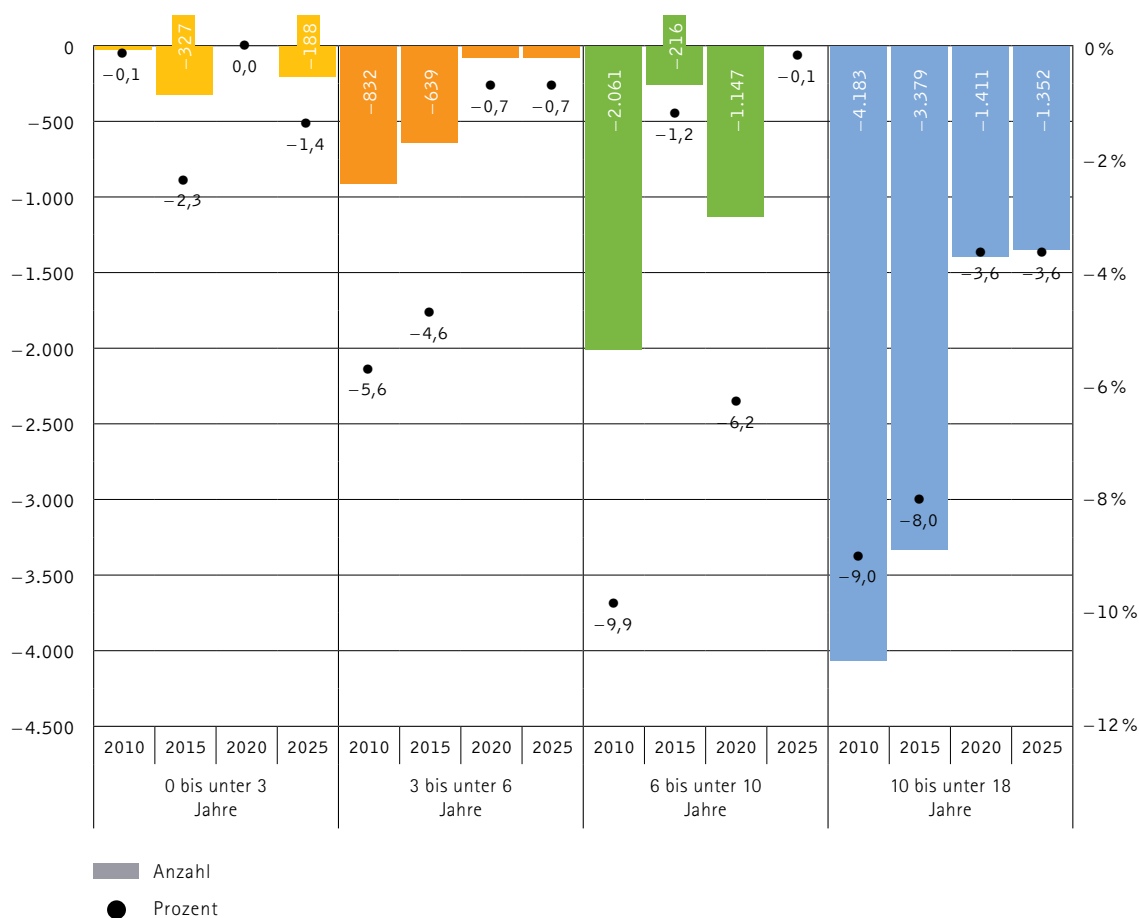


Quelle: Stadt Essen, Einwohnerdatei sowie Prognoseberechnung auf Basis der Einwohnerdatei und der Bewegungsdateien (Geburten, Sterbefälle, Wanderungen)

Es zeigt sich, dass sich die Zahl und der Anteil der Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren gegenüber dem 01.01. 2005 kaum verändert haben (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 1.4 im Anhang). Bis 2015 wird die Zahl voraussichtlich um ca. – 300 bzw. – 2,3 % abnehmen, dann bis 2020 stagnieren und bis 2025 wiederum leicht abnehmen (ca. – 200 bzw. – 1,4 %).

Veränderung der Bevölkerungszahl am Ort der Hauptwohnung in ausgewählten Altersgruppen jeweils im Fünfjahreszeitraum zwischen 2010 und 2025

Abb. 1.2



Quelle: Stadt Essen, Einwohnerdatei sowie Prognoseberechnung auf Basis der Einwohnerdatei und der Bewegungsdateien (Geburten, Sterbefälle, Wanderungen)

Auch die Anteile der Kinder im Kindergartenalter an der Gesamtbevölkerung waren und werden zukünftig nahezu stabil sein. Ihre Zahl, die sich von 2005 auf 2010 um – 5,6 % (ca. – 800) verringert hat, wird bis 2015 um weitere 4,6 % abnehmen (ca. – 600). Danach wird mit Abnahmen von unter 1 % gerechnet.

Im Segment der schulaltrigen Kinder erreichen nicht allein die prozentualen Anteile, sondern vor allem die absoluten Zahlen andere Größenordnungen. Die demographischen Auswirkungen sind im frühkindlichen Bereich also bereits spürbar mit der Folge, dass sich die Zahlen in den nächsten Jahren eher moderat entwickeln werden. Im schulischen Bereich stehen die spürbaren Auswirkungen noch bevor.

Die Zahlen der Kinder im Grundschulalter, die im Zeitraum 01.01.2005 bis 2010 stark zurück gegangen sind (–9,9 % bzw. ca. – 2.100), werden bis 2015 auf diesem Niveau nahezu stabil bleiben (ca. – 200 bzw. –1,2 %), bis 2020 um weitere – 6,2 % (ca. – 1.100) abnehmen und sich dann bis 2025 wieder stabilisieren.

Noch einmal anders verhält es sich hinsichtlich der 10- bis unter 18-Jährigen. Ihre Zahl hat im Zeitraum 2005 bis 2010 um –9,0 % (ca. – 4.200) abgenommen und sie wird sich kontinuierlich weiter verringern. Dabei wird die Abnahme im Zeitraum 2010 bis 2015 mit voraussichtlich –8,0 % (ca. – 3.400) am stärksten sein. In den darauf folgenden beiden Perioden werden die Verluste jeweils bei ca. – 4 % bzw. ca. – 1.400 liegen.

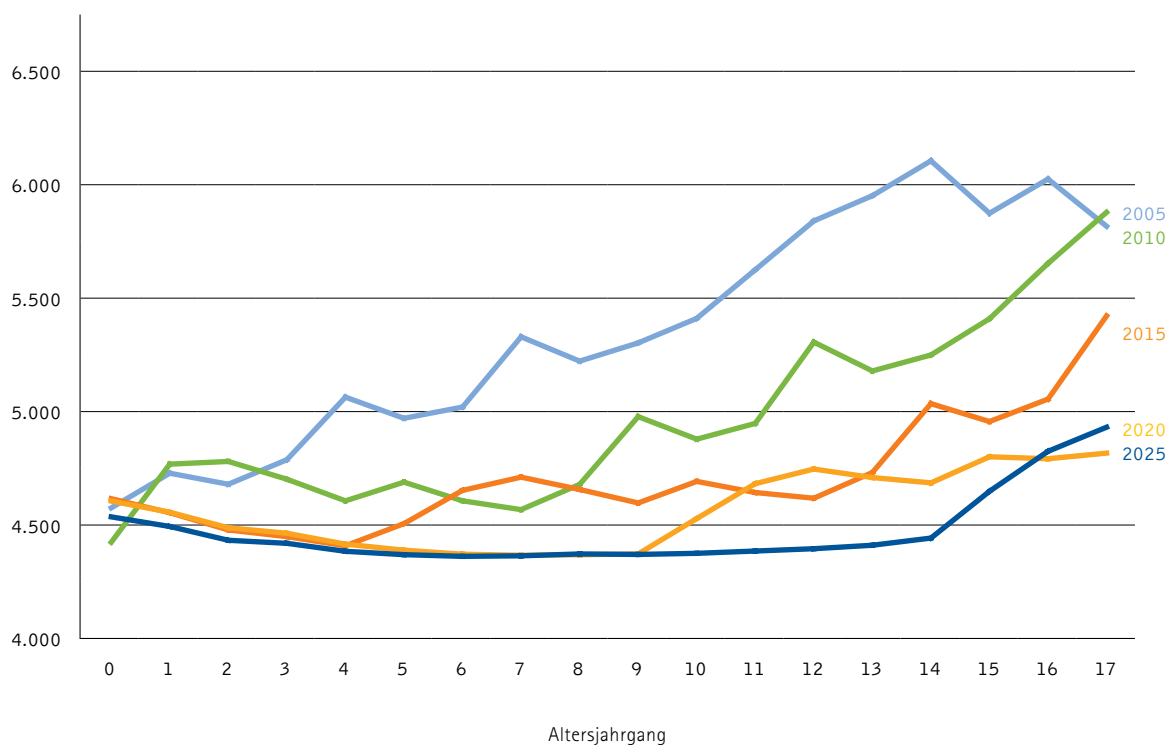
Diese Zahlen korrespondieren damit, dass auch ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung, der am 01.01.2005 bei 8,0 % lag, sich bis 2015 insgesamt auf 7,0 % verringern wird, bis 2020 auf 6,9 % und bis 2025 auf 6,8 % (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 1.5 im Anhang).

Die Betrachtung der Zahlen nach Einzeljahrgängen zeigt, dass die Jahrgänge der jüngeren Kinder zahlenmäßig kleiner sind, als es die Jahrgänge der Heranwachsenden waren. Der Rückgang ist also nachhaltig. Die nachfolgende Grafik verdeutlicht dies.

Dennoch bleibt festzustellen, dass Verluste in dem Maße, wie sie zwischen 2005 und 2010 zu verzeichnen waren, nicht mehr zu erwarten sind.

Abb. 1.3

Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung im Alter von unter 18 Jahren nach Einzeljahren am 01.01.2005 und 2010 sowie Vorausberechnung für 01.01.2015, 2020 und 2025



Quelle: Stadt Essen, Einwohnerdatei sowie Prognoseberechnung auf Basis der Einwohnerdatei und der Bewegungsdateien (Geburten, Sterbefälle, Wanderungen)

HERKUNFT UND SOZIALE LAGE

1.2

Herkunft und soziale Lage sind wesentliche Faktoren, die zu Bildungserfolg oder -scheitern beitragen können. Eine kaum lernfördernde Umgebung in der Kindheit, in der Kinder wenig Unterstützung und Ermutigung erfahren, z. B. wenn Eltern aus persönlichen oder finanziellen Gründen mit der Erziehung überfordert sind oder Eltern schlecht integriert und der deutschen Sprache nicht mächtig sind, stellen schlechte Startbedingungen dar. Ohne abzuleiten, dass alle Kinder mit Merkmalen einer nichtdeutschen Herkunft oder alle Kinder einkommensschwacher Eltern oder Alleinerziehender in ihrer Familie wenig Förderung erfahren, belegen deutschlandweite Studien allerdings, dass in solchen Kontexten das Risiko dazu jedoch ungleich höher ist.

HERKUNFT

1.21

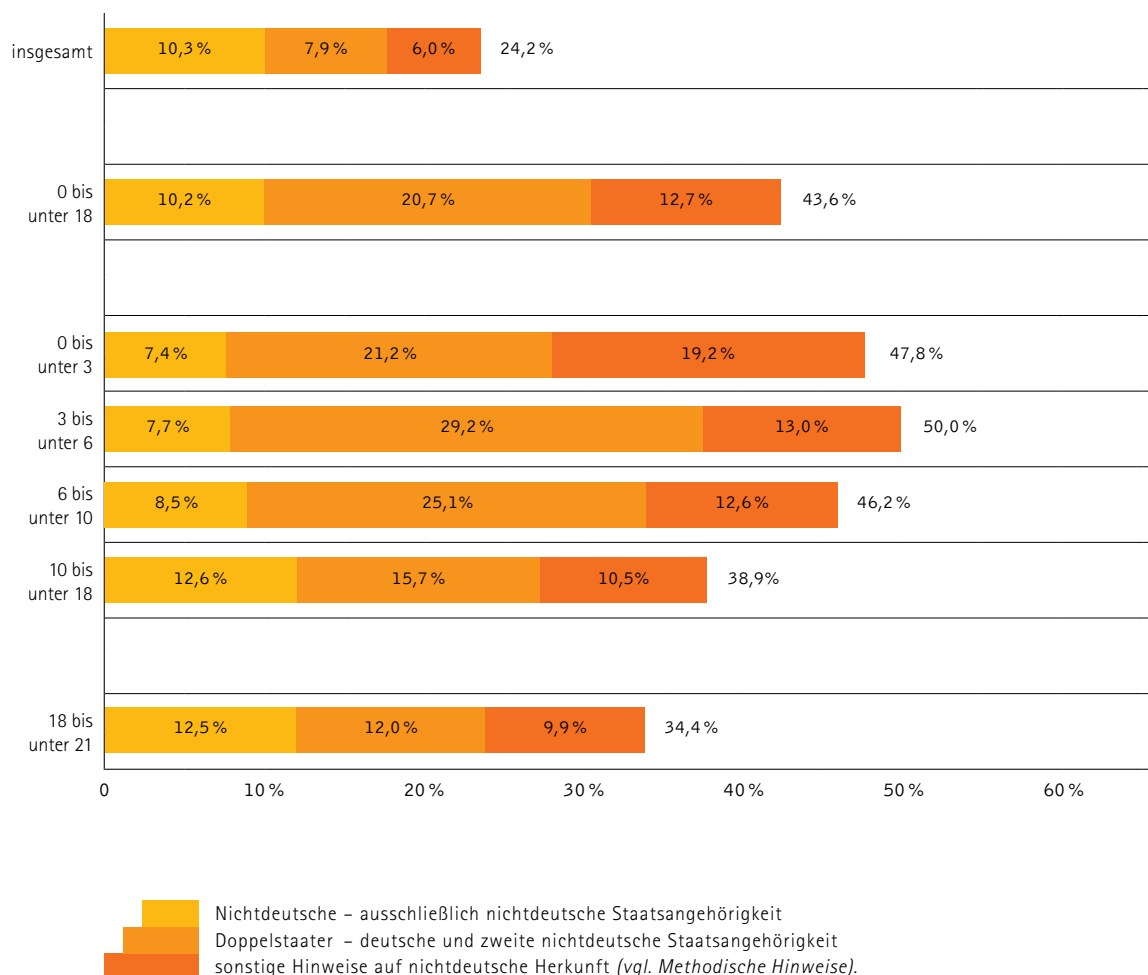
Neben den Merkmalen „Nichtdeutsche“ und „Doppelstaater“ gibt es in der Einwohnerdatei weitere Hinweise auf eine nichtdeutsche Herkunft die sich auf die Eltern der Kinder beziehen (*vgl. Methodische Hinweise*). Werden diese mit herangezogen, zeigt sich, dass weit mehr Kinder aus einem Elternhaus mit nichtdeutscher Herkunft entstammen, als in der Regel allein anhand der Merkmale „Nichtdeutsche“ und „Doppelstaater“ ausgewiesen werden. Nachfolgende Analyse macht dies deutlich:

15,4 % der Hauptwohnsitzbevölkerung sind unter 18 Jahre alt. Von den Personen, bei denen sich keine Hinweise auf eine nichtdeutsche Herkunft finden lassen, sind nur 11,4 % minderjährig, von den Personen mit entsprechenden Hinweisen hingegen mehr als ein Viertel (27,7 %) (*vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 1.1*).

Insgesamt lassen sich bei 43,6 % der Minderjährigen Hinweise auf eine nichtdeutsche Herkunft feststellen: 20,7 % sind Doppelstaater und 10,2 % haben ausschließlich eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit. Bei weiteren 12,7 % gibt es andere Hinweise darauf, dass ihre Eltern zugewandert sind, wenngleich die Kinder und Jugendlichen ausschließlich die deutsche Staatsangehörigkeit haben.

Die weitere Entwicklung in Essen wird von dieser generellen Tendenz deutlich geprägt. So wird dieser Anteil also auch bei den Kindern steigen, die zukünftig in den Essener Einrichtungen, wie z. B. Kindertagesstätte oder Schule sind. Nachfolgende Grafik zeigt, dass in der Regel der Anteil der Minderjährigen mit Hinweisen auf eine nichtdeutsche Herkunft umso höher ist, je jünger die Kinder sind. Bei den 10- bis unter 18-Jährigen findet sich bei 38,9 %, bei den Kindern im Grundschulalter bei 46,2 % und bei den Kindern im Kindergartenalter sogar bei jedem Zweiten (50,0 %) ein entsprechender Hinweis auf eine nichtdeutsche Herkunft.

Abb. 1.4 Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung mit Hinweisen auf eine nichtdeutsche Herkunft in ausgewählten Altersgruppen am 31.12.2010



Quelle: Stadt Essen, Einwohnerdatei

Bei den Jüngsten werden eindeutige Zuordnungen schwieriger: Zwar ist der Anteil derer mit ausschließlich nichtdeutscher Staatsangehörigkeit annähernd so hoch (7,4 %) wie in der Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen (7,7 %), doch haben von den Jüngsten erheblich weniger die doppelte Staatsangehörigkeit (21,2 %) als die 3- bis unter 6-Jährigen (29,2 %). Dafür haben wesentlich mehr der 0- bis unter 3-Jährigen (19,2 %) sonstige Hinweise auf eine nichtdeutsche Herkunft als die 3- bis unter 6-Jährigen (13,0 %).

Diese Befunde verweisen darauf, wie wichtig es ist, in der amtlichen Statistik, aber auch im kommunalen Bereich auf die Veränderungen durch das neue Staatsbürgerschaftsrecht zu reagieren. Z. B. Daten aus der Schulstatistik mit einer Differenzierung allein nach deutscher und nichtdeutscher Staatsangehörigkeit berücksichtigen eben nicht, dass für sehr viele Kinder so kein Migrationshintergrund und damit unter Umständen kein bestehender Förderbedarf festzustellen ist.

In Essen wird hier in diesem Zusammenhang die geplante Schülerstammdatei eine deutliche Verbesserung der Informationsgrundlage mit sich bringen.

LERNEN VOR ORT – INTEGRATION UND DIVERSITÄT

BILDUNGSTEILHABE FÜR ALLE: DIVERSITÄTSMANAGEMENT IN DER KOMMUNE.

Bildungsbeteiligung verläuft in hoher Abhängigkeit von sozialer Herkunft. Deswegen geraten vor allem Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Blick, denn im Ruhrgebiet und in Essen ist der Anteil an Migranten, der aus schwächeren sozialen Schichten stammt, überdurchschnittlich hoch. Das ist historisch bedingt. In das Ruhrgebiet wurde eine große Gruppe von Zuwanderern als Arbeitskräfte für die damals noch in großer Zahl vorhandenen eher einfachen Arbeitsplätze gezogen: Sie kamen als eher niedrig Qualifizierte und verharrten häufig in ihrem sozialen Status. Eine andere Gruppe stellen Flüchtlinge dar, die oft aus humanitären Gründen in Deutschland aufgenommen wurden: Der Aufenthaltsstatus verhinderte über einen längeren Zeitraum die sprachliche und gesellschaftliche Integration. Offenbar gestaltet sich ein Aufstieg in vielen Fällen als schwierig, je mehr der soziale Status sich verfestigt, und es setzt sich ein Leben u. a. in finanzieller Abhängigkeit teilweise von einer Generation zur nächsten fort. Eine andere Risikogruppe im Bildungssystem sind Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, jeder Art. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus schwächeren sozialen Schichten, häufig in Kombination mit Migrationshintergrund, ist an den Förderschulen besonders hoch. Auch für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – ohne zusätzliche benachteiligende soziale oder ethnische Faktoren – erscheint eine chancengleiche Bildungsteilhabe durch gemeinsame Bildungsangebote noch nicht ausreichend gesichert.

Die Entwicklung eines kommunalen Diversitätsmanagements zielt mit institutions- und fachbereichsübergreifenden Strukturen und Netzwerken auf eine Entkoppelung der aufgezeigten Zusammenhänge. Es handelt sich um eine gemeinsame Aufgabenstellung und einen gemeinsamen Abstimmungsprozess aller an Bildung Beteiligten. Im Rahmen von Lernen vor Ort wird der Aufbau eines kommunalen Diversitätsmanagements im eigenen Handlungsfeld zentral bearbeitet und gleichzeitig als Querschnittsthema in allen anderen Handlungsfeldern und Maßnahmen vorangetrieben.

KONKRET: BEWUSSTSEIN FÖRDERN MIT DER FACHTAGUNG „INKLUSIVE BILDUNG“.

Um den kommunalen Entwicklungsprozess zu starten, wird im Juli 2011 eine Fachtagung zum Thema „Inklusive Bildung in Essen“ stattfinden. Akteure aus den Bildungsinstitutionen der Stadt Essen – von den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung über Schule, Jugendhilfe bis hin zum Übergang in Beruf und Studium – werden bestehende Ansätze zusammenführen und anzugehende Handlungsstränge definieren. Das Konzept der Inklusion versteht sich im Sinne der UNESCO als Leitlinie und übergreifendes Prinzip der Bildungspolitik und Bildungspraxis. Es ist der zentrale Baustein für das zu entwickelnde kommunale Diversitätsmanagement. Auch wenn die Rahmenbedingungen für eine inklusive Bildung noch nicht optimal gestaltet sind, gilt es, die Haltung und das grundlegende Bewusstsein für inklusive Bildungssysteme und Bildungsprozesse voranzutreiben und zu diskutieren.

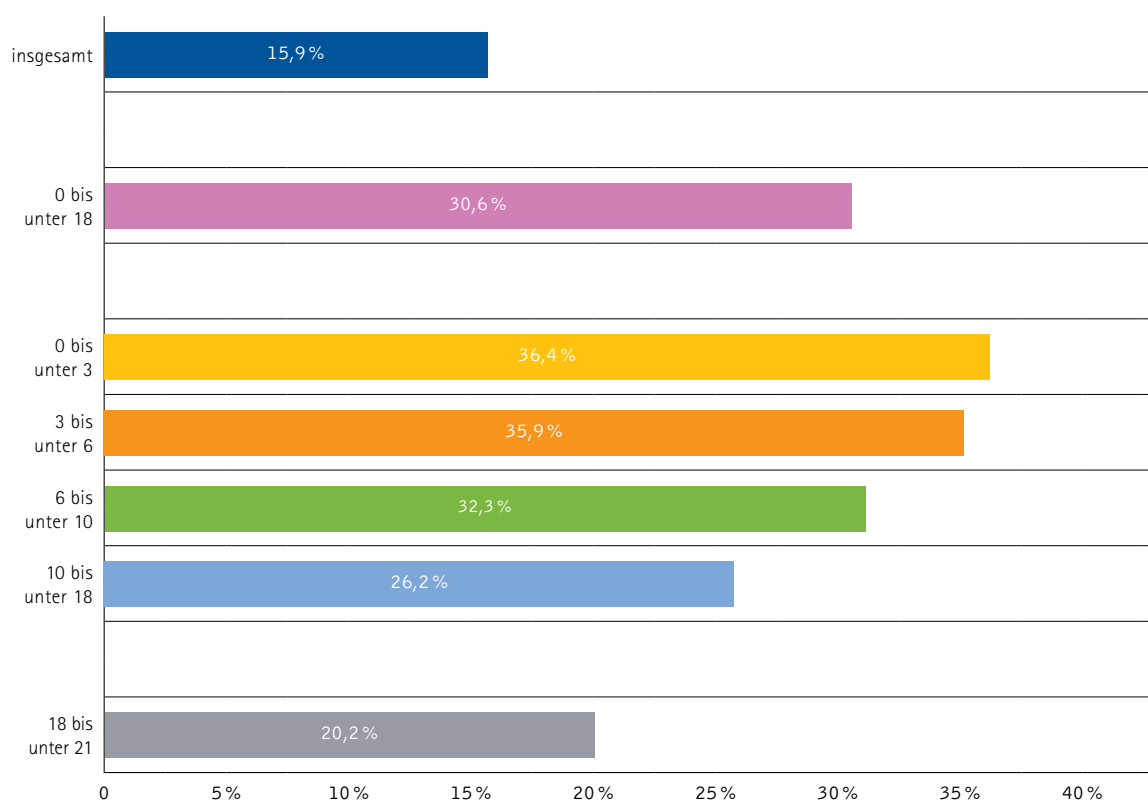
Diese Veranstaltung versteht sich ausdrücklich als Ergänzung zu den Maßnahmen, Fachtagungen und Fortbildungen der beteiligten Akteure, die sich jeweils auf eine formale Stufe des Bildungssystems beziehen (z. B. Kitas). Die spezifischen Themen und Perspektiven sollen um das systemische Verständnis einer geteilten und gemeinsam getragenen Verantwortung aller Bildungsinstitutionen für den Bildungserfolg aller Kinder und Jugendlichen in Essen ergänzt werden.

1.2.2 SOZIALE LAGE

Zur Beschreibung der sozialen Lage werden vor allem Daten zum Bezug sozialer Transferleistung ausgewertet. Neben der finanziellen Situation der betroffenen Personen und Haushalte prägt darüber hinaus oftmals auch das Gefühl der Perspektivlosigkeit den Alltag. Leistungen zur Sicherung der Existenz sind Leistungen gemäß Sozialgesetzbuch (SGB) II (Grundsicherung für Arbeitsuchende – und deren Angehörige), Leistungen gemäß SGB XII, Kapitel 3 (Hilfe zum Lebensunterhalt) und Kapitel 4 (Grundsicherung im Alter/bei dauerhafter Erwerbsminderung) sowie Leistungen gemäß Asylbewerberleistungsgesetz.

Wie nachfolgende Grafik verdeutlicht, beziehen 16,0 % der mit Hauptwohnsitz in Essen gemeldeten Einwohnerinnen und Einwohner Leistungen gemäß SGB II, SGB XII, Kapitel 3 oder Kapitel 4 oder gemäß Asylbewerberleistungsgesetz (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 1.3 im Anhang).

Abb. 1.5 Personen ausgewählter Altersgruppen mit Bezug Existenz sichernder Hilfen¹ am 31.12.2009 der altersgleichen Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung



¹ außerhalb von Einrichtungen gemäß SGB II, XII, Kapitel 3 und 4, sowie gemäß Asylbewerberleistungsgesetz

Quelle: Stadt Essen, Einwohner- und Leistungsempfängerdatei sowie Daten der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg

Dabei ist die Hilfedichte umso höher, je jünger die Einwohnerinnen und Einwohner sind: Von den unter 3-Jährigen wachsen 36,4 %, von den Kindern im Vorschulalter 35,9 % und von den Kindern im Grundschulalter 32,3 % mit der Bedingung auf, dass die Erziehungsberechtigten Leistungen zur Sicherung der Existenz beziehen. Mit zunehmendem Alter der Kinder verbessert sich die Lage etwas, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass der Betreuungsbedarf der Kinder dann nicht mehr so hoch ist und die Möglichkeit, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, sich verbessert. Von den 10- bis unter 18-Jährigen sind noch 26,2 % im Leistungsbezug. Von den jungen Erwachsenen ist noch ein Fünftel (20,2 %) auf Unterstützung angewiesen.

Insbesondere für viele Alleinerziehende und ihre Kinder trifft es zu, dass ihre finanzielle Situation schwierig ist. Nahezu die Hälfte der Alleinerziehenden (49,3 %) ist auf unterstützende finanzielle Hilfen angewiesen (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 1.2 im Anhang). Mehr als ein Viertel (27,1 %) der Haushalte mit Minderjährigen sind in Essen Haushalte Alleinerziehender.

In zwei Drittel dieser Haushalte (67,0 %, 9.794 Haushalte) lebt ein Kind, in einem Viertel (24,4 %) zwei Kinder.

Im Dezember 2010 bezogen von den rund 14.600 Alleinerziehenden über 7.200 als erwerbsfähige Hilfebedürftige Leistungen gemäß SGB II, also fast die Hälfte (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009 sowie Tabelle A 1.2 im Anhang). Mit der Zahl der Kinder wächst der Anteil derer, die auf finanzielle Unterstützung (gemäß SGB II) angewiesen sind.

KLEINRÄUMIGE VERTEILUNG

1.3

Die Lebensverhältnisse im Essener Stadtgebiet sind als durchaus heterogen zu beschreiben. Unterschiedliche Bevölkerungsgruppen verteilen sich unterschiedlich in der Stadt. Bevölkerungsgruppen entmischen sich, dabei entstehen mehr oder weniger homogene Nachbarschaften. Das zeigt sich auf der Ebene der Stadtbezirke, noch deutlicher tritt es bei noch tiefer gehender, kleinräumiger Betrachtung zutage. In den Stadtteilen konzentrieren sich räumlich unterschiedliche soziale Gruppen.

So gibt es „junge“ und „alte“ Stadtteile.

„Junge“ Stadtteile sind Stadtteile mit überdurchschnittlichen Anteilen von unter 18-Jährigen (Durchschnitt Stadt: 15,4 %) (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 1.6). Zu diesen jungen Stadtteilen zählen alle Stadtteile in den Stadtbezirken V und VI, und auch Altendorf, Bergeborbeck und Freisenbruch. Hier liegen die Anteilswerte zwischen rund 17 % und 20 %.

Stadtteile mit einem eher niedrigen Anteil an Minderjährigen, also „alte Stadtteile“, finden sich verstärkt in der südlichen Hälfte der Stadt. Hier fällt der Stadtbezirk II auf mit Anteilswerten zwischen 11,7 % und 14,1 %. Noch geringer sind die Anteilswerte in den Stadtteilen Südviertel und Westviertel mit lediglich 11,3 % bzw. 10,0 %. Die Gründe dieser unterschiedlichen Strukturgegebenheiten sind vielfältig.

Sie sind stark gekoppelt an die Wohnraumsituation. So ist die Wohnungsmarktsituation im Innenstadtbereich z. B. besonders durch viele kleine Wohnungen geprägt, was Auswirkungen darauf hat, welche Haushalte hier wohnen. Und womöglich ist teilweise die in der Statistik wahrnehmbare Überalterung auch mit Gründungen von Einrichtungen zur Betreuung älterer Menschen zu erklären (vgl. Stadt Essen, Der Oberbürgermeister, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen 2010).

Bei kleinräumiger Betrachtung zeigt sich, dass die altersstrukturelle Zusammensetzung in den Stadtteilen sehr unterschiedlich und insbesondere die Gruppe der Minderjährigen sehr unterschiedlich groß ist. Bildungspolitisch bedeutet dies eine besondere Herausforderung, da die Bildungsangebote den raumspezifischen Gegebenheiten anzupassen sind:

Die Anteile der unter 3-Jährigen an den Minderjährigen belaufen sich in den Stadtteilen auf Werte zwischen 11,7 % (Bedingrade) und 23,6 % (Westviertel), ihre Anzahl auf Werte zwischen 34 (Schuir) und 797 (Frohnhausen). Es ist die „nachwachsende Generation“, für die demnächst Kindergartenplätze zur Verfügung stehen müssen.

In Rüttenscheid (21,8 %), Holsterhausen (20,2 %) sowie im West- und Südviertel (23,6 % bzw. 23,4 %) sind die Anteile der unter 3-Jährigen an den unter 18-Jährigen weit überdurchschnittlich hoch (Stadt: 15,6 %): Ein Fünftel oder mehr der Minderjährigen in diesen Stadtteilen sind unter 3 Jahre alt, ihre Zahlen liegen zwischen 43 (Westviertel) und 717 (Rüttenscheid). Generell sind in den innerstädtischen¹ bzw. innenstadtnahen² Stadtteilen überdurchschnittlich viele Minderjährige unter 3-jährig.

Gleiches trifft annähernd auf die Kinder im Kindergartenalter zu, wobei die Anteilswerte nicht derart stark auseinander gehen. Die Anzahl der 3- bis unter 6-Jährigen in den Stadtteilen liegt zwischen 32 (Schuir) und 796 (Altenessen-Süd), ihr Anteil an der minderjährigen Bevölkerung variiert zwischen 12,4 % (Dellwig) und 20,3 % (Westviertel). Weit überdurchschnittlich viele (Stadt: 15,9 %), nämlich jeweils rund ein Fünftel (20 %), ist im Nord-, West- und Südostviertel in diesem Alter.

Die Anteile der Kinder im Grundschulalter liegen zwischen 17,2 % (Schuir) und nahezu 25 % (Werden), gesamtstädtisch bei 21,1 %. Insgesamt sind 18.502 Kinder zwischen 6 und 9 Jahre alt. Ihre Zahl liegt auf Stadtteilebene zwischen 40 (Schuir) und 1.021 (Katernberg),

In Bezug auf die 10- bis 17-Jährigen stellt sich die räumliche Verteilung anders dar: Ihre Anteile an den Minderjährigen sind in allen Stadtteilen der Stadtbezirke VI und VII und in der Mehrzahl der Stadtteile der Stadtbezirke IV und V überdurchschnittlich hoch (Stadt: 47,5 %), kaum aber in Stadtteilen im Stadtbezirk I. Ihre Zahl ist im Westviertel am geringsten (59) und mit 2.259 in Katernberg am höchsten. Die Anteilswerte liegen zwischen 32,4 % (Westviertel) und 54,3 % (Schuir).

Wenn man die Stadtteile also als „jung“ und „alt“ beschreibt, dann macht man damit zunächst typisierende Strukturaussagen. Für eine Bewertung, vor allem für weitere strategische Planungen, wenn gezielte Maßnahmen spezifische Altersgruppen erreichen sollen, sind neben den prozentualen Anteilen insbesondere die absoluten Zahlen zu berücksichtigen. Im Westviertel, dessen Gesamtbevölkerungszahl sehr gering (1.811) ist, leben die wenigsten Minderjährigen (182), in Katernberg, der Stadtteil, der mit einer Gesamtbevölkerungszahl von knapp 22.900 an 5. Stelle aller Stadtteile steht, die meisten (über 4.600).

Neben dieser ungleichen Verteilung der Altersgruppen, gibt es auch räumliche Konzentrationen bestimmter sozialer Gruppen.

Bei 43,6 % der Minderjährigen in Essen gibt es Hinweise auf eine nichtdeutsche Herkunft, das sind 38.291 Personen. Diese verteilen sich räumlich sehr ungleich (vg. *hier und im Folgenden Tabelle A 1.7 im Anhang*):

Auch hier besteht eine deutliche Spreizung der Werte in den Stadtteilen. Sie reichen von 11,8 % (Byfang) bis zu 90,9 % (Stadtkern). In den innerstädtischen Stadtteilen Stadtkern, Ost-, Nord- und Westviertel sind die Anteilswerte besonders hoch. Überdurchschnittlich (Stadt: 43,6 %) sind sie in allen Stadtteilen der Stadtbezirke V und VI sowie in der Mehrzahl der Stadtteile im Stadtbezirk VII. Zu nennen sind zudem die hoch verdichteten Stadtteile Altendorf, Frohnhausen und Holsterhausen sowie Bochofeld und Bergeborbeck. In 14 der 50 Stadtteile entstammt jede bzw. jeder zweite Minderjährige einer Zuwandererfamilie.

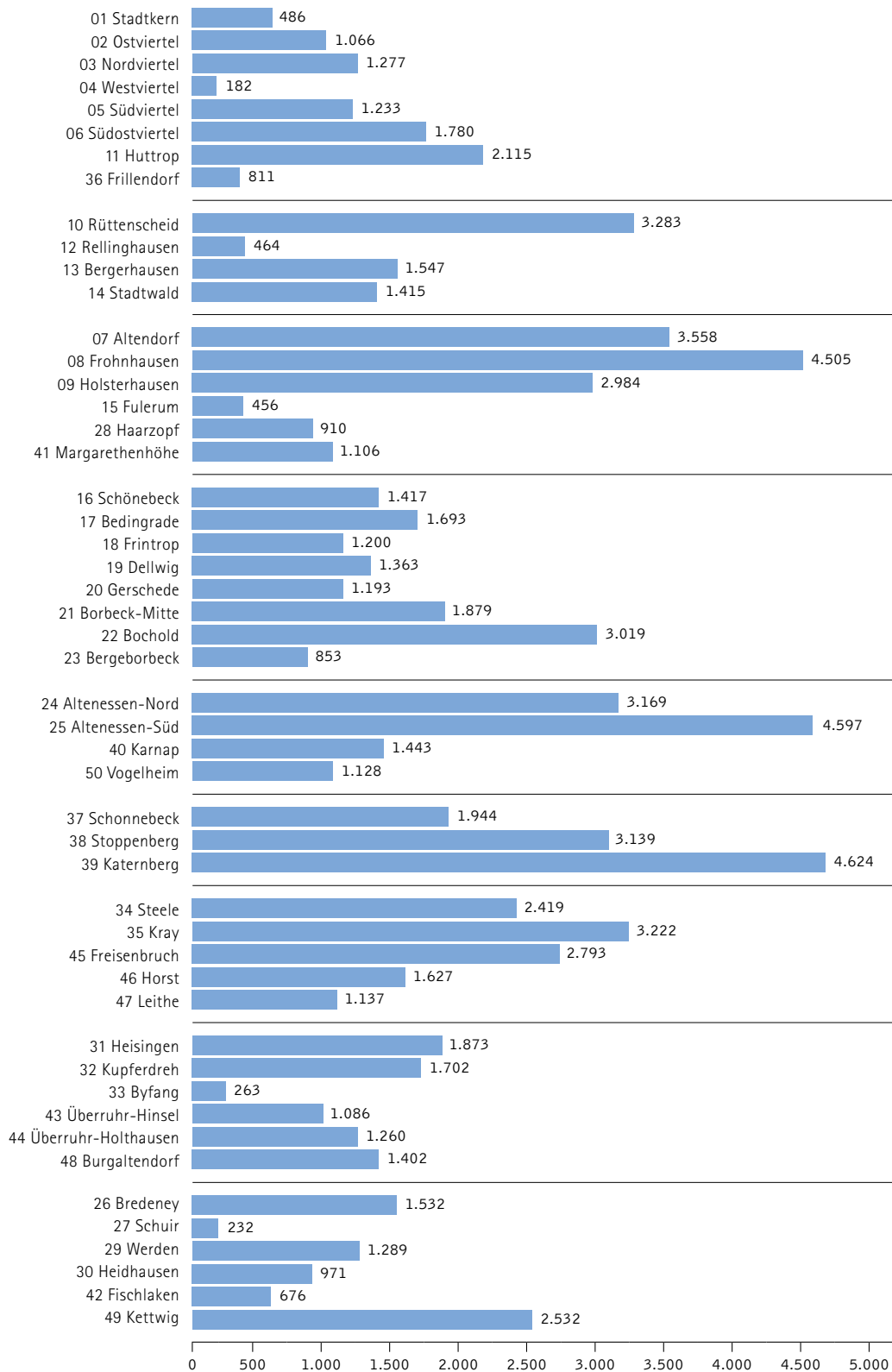
Auch hier ist der Blick auf die absoluten Zahlen wichtig. Die meisten Minderjährigen mit Hinweisen auf eine nichtdeutsche Herkunft leben in Altenessen-Süd. Dort beläuft sich ihre Zahl auf über 2.800. Hoch sind die Zahlen auch in Katernberg (knapp 2.700), Altendorf (rd. 2.400) und Frohnhausen (knapp 2.200). In Byfang sind hingegen nur 31 dieser Gruppe zuzurechnen.

¹ d. h. im Stadtbezirk I

² so in den hoch verdichteten Stadtteilen Rüttenscheid, Altendorf, Frohnhausen und Holsterhausen

Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung im Alter von 0 bis unter 18 Jahren
in den Stadtbezirken und Stadtteilen 31.12.2010

Abb. 1.6



Quelle: Stadt Essen, Einwohnerdatei

30,6% der Minderjährigen waren Ende 2009 auf Existenz sichernde Hilfen angewiesen, 27.279 Kinder und Jugendliche (vgl. *Tabelle A 1.8 im Anhang*).¹

Die Hilfedichte variiert auf Stadtteilebene zwischen 3,1 % (Haarzopf, Schuir) und 67,1 % (Stadtkern), die Anzahl zwischen 7 (Schuir) und 2.328 (Altenessen-Süd) (vgl. *Tabelle A 1.8 im Anhang*).

Generell ist festzustellen, dass in den Stadtteilen, in denen überdurchschnittlich viele Minderjährige aus Zuwandererfamilien stammen, auch überdurchschnittlich viele Minderjährige unter den Bedingungen der Einkommensarmut aufwachsen

Bei der Entwicklung unterstützender Fördermaßnahmen müssen, um der jeweiligen Situation gerecht zu werden, sicherlich die Stadtteile in den Blick genommen werden, deren Situation strukturell schwierig ist, wie auch jene, in denen die strukturellen Probleme weniger stark ausgeprägt sind, die Quantitäten aber hoch sind. So kennzeichnen z. B. strukturelle Probleme insbesondere die Stadtteile im innerstädtischen Bereich. Jedoch ist dieser Befund etwas zu relativieren, denn durch die insgesamt geringere Bevölkerungsanzahl ist auch die Anzahl der Betroffenen selbstverständlich geringer.

Auch wenn für die weitere Diskussion über Ziele und Maßnahmen der weiteren Bildungsplanung unbedingt die weiter ausdifferenzierte Aufschlüsselung hinzuzuziehen ist, ist ein Befund überdeutlich: Im innerstädtischen Bereich sowie in den nördlich gelegenen Stadtteilen leben anteilmäßig

- mehr Kinder und Jugendliche
- mehr Kinder und Jugendliche, die aus Familien von Zuwanderern stammen
- und mehr Minderjährige in einkommensschwachen Haushalten.

1.4

TYPISIERUNG DER ESSENER STADTTEILE

Neben der demographischen Struktur und Entwicklung in Essen spielen – wie oben aufgezeigt – weitere Kontextbedingungen eine Rolle für gelingende Bildungsbiographien.

Die finanzielle, aber auch die familiäre Situation hat großen Einfluss auf vielerlei Lebensbereiche. Armut korreliert beispielsweise mit Gesundheit und Bildung, d. h. dort, wo viele arme Menschen leben, ist der Gesundheitszustand schlechter und das Bildungsniveau geringer. Untersuchungen wie die Schuleingangsuntersuchung belegen dies (vgl. *hierzu auch Kapitel 3*). Diese statistischen Befunde bedeuten inhaltlich keineswegs, dass jeder arme Mensch auch ein geringes Bildungsniveau und einen schlechten Gesundheitszustand hat. Die vorgelegten Ergebnisse beschreiben lediglich ein verstärktes Auftreten der o. g. Faktoren bei einer größeren Bevölkerungsgruppe und sprechen nicht für die Situation jedes Einzelnen

Bei kleinräumiger Betrachtung der Daten erweist sich, dass in einigen Stadtteilen Essens bestimmte Problemlagen kumulieren, während sie in anderen kaum Niederschlag finden. Eine kleinräumige Perspektive hilft, Räume mit einer ähnlichen Struktur zu identifizieren. In Form einer Clusteranalyse, bei der die Summe der Ähnlichkeiten zusammengefasst wird, werden die 50 Essener Stadtteile und wo möglich noch kleinere Sozialräume typisiert.

¹ aktuellere Daten liegen kleinräumig noch nicht vor.

Für die Typisierung wurden folgende Indikatoren herangezogen, die die Lebenssituationen in den Familien beschreiben:

1. Alleinerziehende mit minderjährigen Kindern (31.12.2009) – Anteile an allen Haushalten mit minderjährigen Kindern.

Auf die besondere Situation Alleinerziehender wurde oben schon hingewiesen. Die Rahmenbedingungen in unserer Gesellschaft führen dazu, dass das Faktum alleinerziehend zu leben ein hohes Risiko mit sich bringt, in schwierige, insbesondere auch schwierige finanzielle Lebensverhältnisse zu geraten.

2. Personen mit Leistungen zur Existenzsicherung¹ (31.12.2009) – Anteile an der Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung.

Die finanzielle Situation ist ein bedeutsamer Indikator. Armut korreliert nachweislich stark mit Bildung und weiteren Indikatoren.

3. Hilfen zur Erziehung² (2009) – Anteile an der Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung im Alter von unter 19 Jahren.

Dieser Indikator verweist auf das Ausmaß der notwendigen pädagogischen und damit verbundenen therapeutischen Unterstützung und gibt den Umfang der Gewährung solcher erzieherischer Unterstützung in Familien an.

Auf einen die Staatsangehörigkeit beschreibenden Indikator wurde verzichtet, weil dieser mit einem sehr hohen Faktor³ mit dem Indikator existenzsichernde Hilfen korreliert und durch diesen abgebildet wird. Eine Verwendung würde zu einer Übergewichtung des Merkmals führen.

Mit einer Clusteranalyse wird die Summe der Ähnlichkeiten zusammengefasst. In der Regel werden als einem Typ zugehörig jene Räume beschrieben, in denen alle Indikatoren in gleicher Weise zutreffen; in Ausnahmefällen kann es sein, dass ein einzelner Indikator nicht in diesen Typen passt, aufgrund des Zusammenspiels aller Faktoren jedoch trotzdem statistisch diesem zugeordnet wurde. Aufgrund der Tatsache, dass in bundesweiten Berichten durchgängig eine hohe Korrelation der hier zusammengestellten Indikatoren mit „Bildungsferne“ bzw. „Bildungsnähe“ festgestellt wird, werden auch hier die Stadtteile als „nicht benachteiligt“ oder „stark benachteiligt“ klassifiziert. Je nach Sozialraumtyp sind die Rahmenbedingungen, eine erfolgreiche Bildungskarriere zu vollziehen, einfacher oder schwieriger. In den nachfolgenden Kapiteln werden die sozialräumlichen Kontextbedingungen und die Bildungsstrukturen in Verbindung gebracht.

¹ gemäß Sozialgesetzbuch (SGB) II (Grundsicherung für Arbeitsuchende) SGB XII, Kapitel 3 (Hilfe zum Lebensunterhalt) und 4 (Grundsicherung im Alter/bei Erwerbsminderung) und gemäß Asylbewerberleistungsgesetz außerhalb von Einrichtungen

² gemäß SGB VIII, §27ff.

³ $r > 0,9$

1.2.2 ERGEBNISSE DER TYPISIERUNG

Die Analyse ergibt fünf Sozialräume, die eine stufenweise Anhäufung von bildungsnahen oder -fernen Faktoren beschreibt:

- Der Sozialraumtyp 1 ist in der Regel gekennzeichnet durch einen weit überdurchschnittlichen Anteil an Alleinerziehenden (Stadt: 26,9 %). Auch liegt der Anteil an Hilfen zur Erziehung (Stadt: 3,0 %) so wie die Dichte existenzsichernder Hilfen (15,9 %) weit über dem gesamtstädtischen Durchschnitt. Stadtteile dieses Sozialraumtyps sind demnach von deutlichen Problemlagen gekennzeichnet. Insbesondere der innerstädtische Bereich und Stadtteile aus dem nördlichen Gebiet zählen dazu.
- Auch Sozialraumtyp 2 beschreibt Stadtteile mit benachteiligenden Familien- und sozialstrukturen. Die Werte der drei Indikatoren liegen überwiegend über dem städtischen Durchschnitt, sind jedoch nicht ganz so hoch wie im Typ 1.
- Sozialraumtyp 3 ist Durchschnitt. Die Anteilswerte der drei Indikatoren entsprechen dem städtischen Durchschnitt, ggf. liegen sie leicht über dem Durchschnitt.
- Stadtteile, die in den Sozialraumtyp 4 fallen, sind gekennzeichnet von einem unterdurchschnittlichen Anteil Alleinerziehender, von einem weit unterdurchschnittlichen Anteil an Hilfen zur Erziehung und von einer unterdurchschnittlichen Hilfedichte.
- Stadtteile des Sozialraumtyp 5 sind nach der Typisierung nicht belastet. Alle Indikatoren weisen hier deutlich unterdurchschnittliche Werte auf. Hierin fallen insbesondere Stadtteile aus dem südlichen Stadtgebiet, wie Bredeney oder Heisingen.

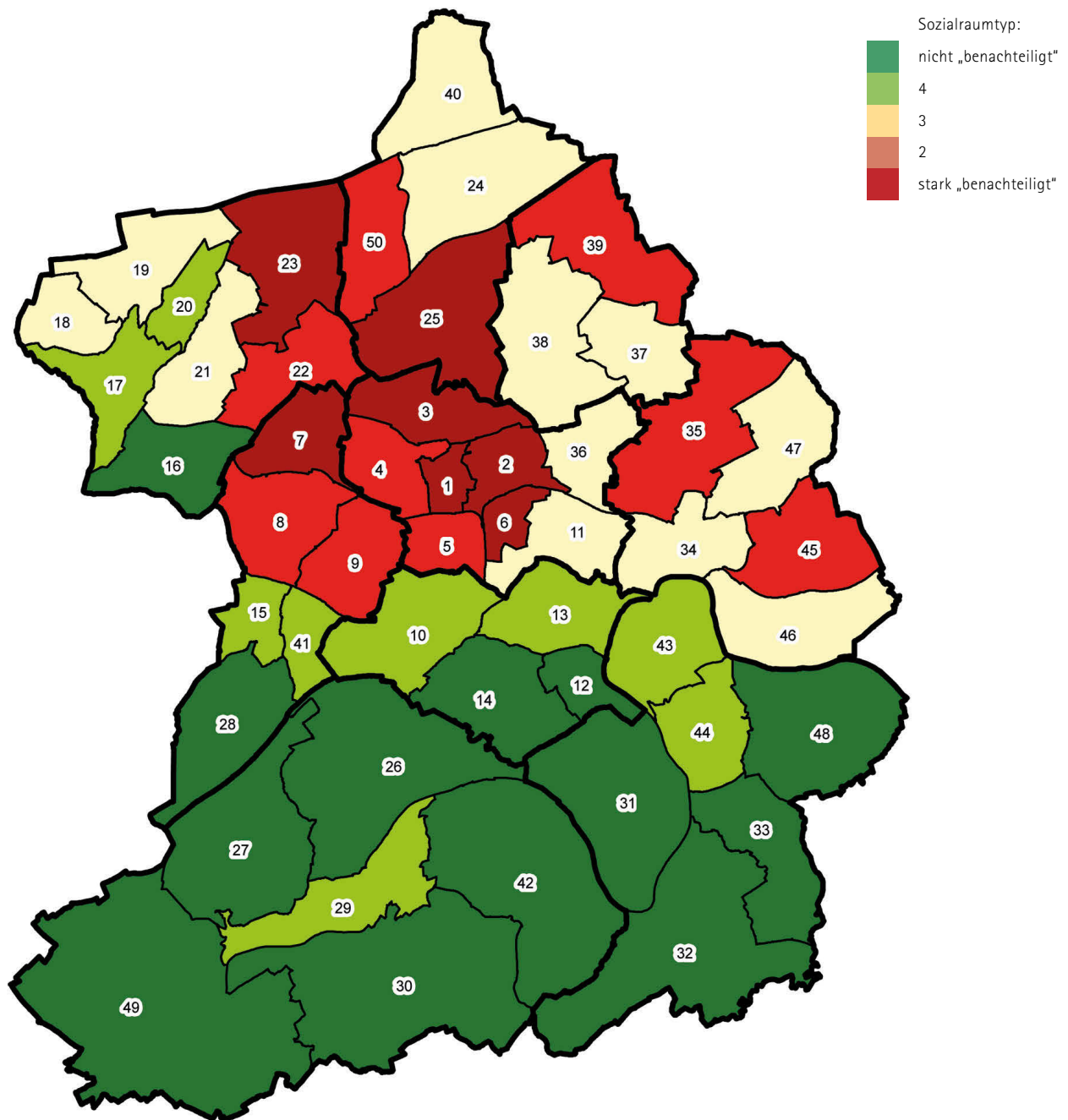


Die Verteilung der Cluster im Stadtgebiet zeigt eine Anhäufung der bildungsnahen Sozialräume, Typ 5 und 6, im südlichen Stadtgebiet. Insbesondere in der Stadtmitte und den nord-westlichen Stadtteilen finden sich benachteiligte Stadtteile des Sozialraumtyps 1 und 2. Das nord-östliche Stadtgebiet ist geprägt durch Typ 3, es handelt sich also um Stadtteile mit Werten im städtischen Durchschnitt. Der Bezirk IV ist ein in sich geteilter Stadtbezirk. Im nördlichen Teil finden sich stark benachteiligte Cluster, der südliche Teil entspricht dem Essener Süden.

Setzt man die Sozialraumtypen mit der Alterstruktur der Bevölkerung in Verbindung, so zeigt sich, dass gerade in den Gebieten (*vgl. Kapitel 1*), die eher von Benachteiligung betroffen sind, die meisten Kinder und Jugendlichen leben. Folglich sind Familien mit Kindern in ähnlichen Lebenslagen und mit ähnlichem Migrationshintergrund nur allzu oft Nachbarn. Diese Tatsache macht es notwendig, insbesondere in diesen Gebieten anzusetzen, um Potentiale zu fördern und zu stärken.

Sozialraumtypen¹ in den Essener Stadtteilen

Karte 1.1

¹ Definition dazu im Anhang Tabelle A 1.11

Quelle: Stadt Essen, Einwohner- und Leistungsempfängerdatei sowie Daten der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg, Haushaltegenerierung auf Basis der Einwohnerdatei und Jugendamt

1 Stadtkern	11 Huttrop	21 Borbeck-Mitte	31 Heisingen	41 Margarethenhöhe
2 Ostviertel	12 Rellinghausen	22 Bochold	32 Kupferdreh	42 Fischlaken
3 Nordviertel	13 Bergerhausen	23 Bergeborbeck	33 Byfang	43 Überraehr-Hinsel
4 Westviertel	14 Stadtwald	24 Altenessen-Nord	34 Steele	44 Überraehr-Holthausen
5 Südviertel	15 Fulerum	25 Altenessen-Süd	35 Kray	45 Freisenbruch
6 Südostviertel	16 Schönebeck	26 Bredeney	36 Frillendorf	46 Horst
7 Altendorf	17 Bedingrade	27 Schuir	37 Schonnebeck	47 Leithe
8 Frohnhausen	18 Frintrop	28 Haarzopf	38 Stoppenberg	48 Burgaltendorf
9 Holsterhausen	19 Dellwig	29 Werden	39 Katernberg	49 Kettwig
10 Rüttenscheid	20 Gerschede	30 Heidhausen	40 Karnap	50 Vogelheim

FAZIT

- In Essen wird es in Zukunft nachhaltig weniger Kinder geben, denn die Jahrgänge der immer jüngeren Kinder sind zahlenmäßig kleiner als es die Jahrgänge der Heranwachsenden waren.
- Der Anteil der Minderjährigen mit nichtdeutscher Herkunft ist umso höher, je jünger sie sind. Im Kindergartenalter finden sich bei jedem zweiten Kind entsprechende Hinweise.
- Fast die Hälfte der 14.600 Alleinerziehenden in Essen bezogen als erwerbsfähige Hilfebedürftige Leistungen gemäß SGB II. Mit der Zahl der Kinder wächst der Anteil derer, die auf finanzielle Unterstützung angewiesen sind.
- Die Alterstruktur von Kindern und Jugendlichen ist in den Stadtteilen ebenso unterschiedlich wie die Gruppengrößen. Bildungspolitisch bedeutet dies eine Herausforderung, die Bildungsangebote den raumspezifischen Gegebenheiten anzupassen.
- In 14 der 50 Essener Stadtteile entstammt jede bzw. jeder zweite Minderjährige einer Zuwandererfamilie.
- Im innerstädtischen Bereich und in den nördlich gelegenen Stadtteilen leben anteilmäßig mehr Kinder und Jugendliche, dort stammen mehr Minderjährige aus Zuwandererfamilien oder leben in einkommensschwachen Haushalten.
- Verbindet man Sozialraumtypen mit der Alterstruktur der Bevölkerung, so wird offensichtlich, dass gerade in den eher benachteiligten Essener Stadtgebieten die meisten Kinder und Jugendlichen leben.
- Familien in derselben Problemlage sind nur allzu oft Nachbarn.

KAPITEL 2

FRÜHKINDLICHE BILDUNG UND BETREUUNG

2.0 FRÜHKINDLICHE BILDUNG UND BETREUUNG

Der Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiographie wird frühzeitig gelegt. Es liegen unterschiedliche Untersuchungen darüber vor, die belegen, dass eine Teilnahme an institutionalisierter früher Bildung sich positiv auf die weitere Bildungsbiographie auswirkt. Schon ein Jahr in einer Kindertagesstätte wirkt dabei förderlich, ein längerer Besuch hat umso umfassendere positive Folgen. Insofern kommt diesem Bereich, als erste Form der organisierten Betreuung und Bildung, eine besondere Bedeutung zu.

Es lassen sich zwei Formen von Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten unterscheiden – die institutionalisierte in einer Kindertageseinrichtung und die Betreuung im Rahmen der Kindertagespflege.

Beide Betreuungsformen, sowohl Tageseinrichtungen für Kinder als auch Kindertagespflege, sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können (SGB VIII §22).

Jedes Kind hat vom vollendeten 3. Lebensjahr an bis zur Einschulung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Dies bedeutet, dass die Kommune verpflichtet ist, für jedes Kind dieser Altersgruppe einen Platz zur Verfügung zu stellen.¹

Dies soll durch eine Versorgungsquote von 100 % in der Stadt Essen erreicht werden. Auch der Ausbau an Plätzen für unter 3-Jährige wird weiter fortgesetzt. Am 01.08.2013 wird § 24 SGB VIII in einer neuen Fassung in Kraft treten. Ab diesem Zeitpunkt hat ein Kind, das das erste Lebensjahr vollendet, ebenfalls einen Anspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege.

Bis dahin gibt es für den öffentlichen Träger der Jugendhilfe zwar eine objektive Verpflichtung zum bedarfsgerechten Ausbau, aber noch keinen so genannten subjektiven Rechtsanspruch des Einzelnen. Um dem Rechtsanspruch gerecht zu werden, haben sich Bund, Länder und die kommunalen Spitzenverbände in 2007 darauf verständigt, bis zum Jahr 2013 schrittweise ein bedarfsgerechtes Betreuungsangebot für durchschnittlich 35 % der Kinder unter drei Jahren aufzubauen. Auch die Stadt Essen will diese Versorgungsquote erreichen.

Aufgabe der Jugendhilfeplanung ist es, auf Basis der gesetzlichen Grundlagen und der sozialstrukturellen Entwicklung den tatsächlichen Bedarf der Betreuungsplätze in Essen zu ermitteln und ggf. das Angebot anzupassen.

Für die Darstellung des Bereichs frühkindlicher Bildung stehen neben den Daten des städtischen Jugendamtes zur Struktur und Ausstattung in der Kindertagesbetreuung und zu den Sprachfördermaßnahmen SISMiK und SeLdaK, auch Daten des statistischen Landesamts Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) zum Personal zur Verfügung. Für die frühkindlichen Kompetenzen werden des Weiteren Daten zu den Ergebnissen des Sprachförderbedarfs nach Delfin 4 des Fachbereichs Schule herangezogen.²

¹ Die weitere Ausgestaltung des Rechtsanspruchs wird im Rahmen des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) geregelt.

² Diese Daten liegen für die Jahre 2007–2010 auf Ebene der Kita-Standorte, für die Jahre 2007–2009 nach Wohnort der Kinder vor.

Allerdings bestehen hinsichtlich dieser Datenquellen folgende Probleme: Durch zahlreiche Änderungen in der statistischen Erfassung der Daten zur Kindertagesbetreuung lassen sich diesbezügliche Daten zurzeit nur schwer vergleichen. Insbesondere mit dem KiBiz hat sich die Datensituation grundlegend verändert und macht den Vergleich vorhandener Auswertungen über den gesamten Berichtszeitraum schwierig. Des Weiteren gibt es unterschiedliche Verfügbarkeiten bei der Kommune, dem Landesjugendamt und IT.NRW sowie unterschiedliche Stichtage. So können in einem Themenbereich Daten für den Zeitraum 2005 bis 2010, in einem anderen aber nur für 2009 und 2010 betrachtet werden. Der Bildungsbericht legt die Zahlen des statistischen Landesamtes zu Grunde, Zahlen auf gesamtstädtischer Ebene, die überwiegend vom Essener Jugendamt geliefert werden sowie von anderen Einrichtungen.¹ Das Berechnen von Quoten zur Inanspruchnahme und Auslastung von Kindertageseinrichtungen ist aufgrund der Datenlage zurzeit schwer möglich.²

Ein zukünftiges Ziel muss daher eine systematische Verbesserung und Vereinheitlichung der Datengrundlagen sein, um den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung umfassender und zusammenhängender abbilden und interpretieren zu können. Trotz dieser Einschränkungen soll jedoch auf eine Darstellung des Bereiches der frühkindlichen Bildung nicht verzichtet werden.

¹ Das IT.NRW erfasst alle Einrichtungen mit Betriebserlaubnis.

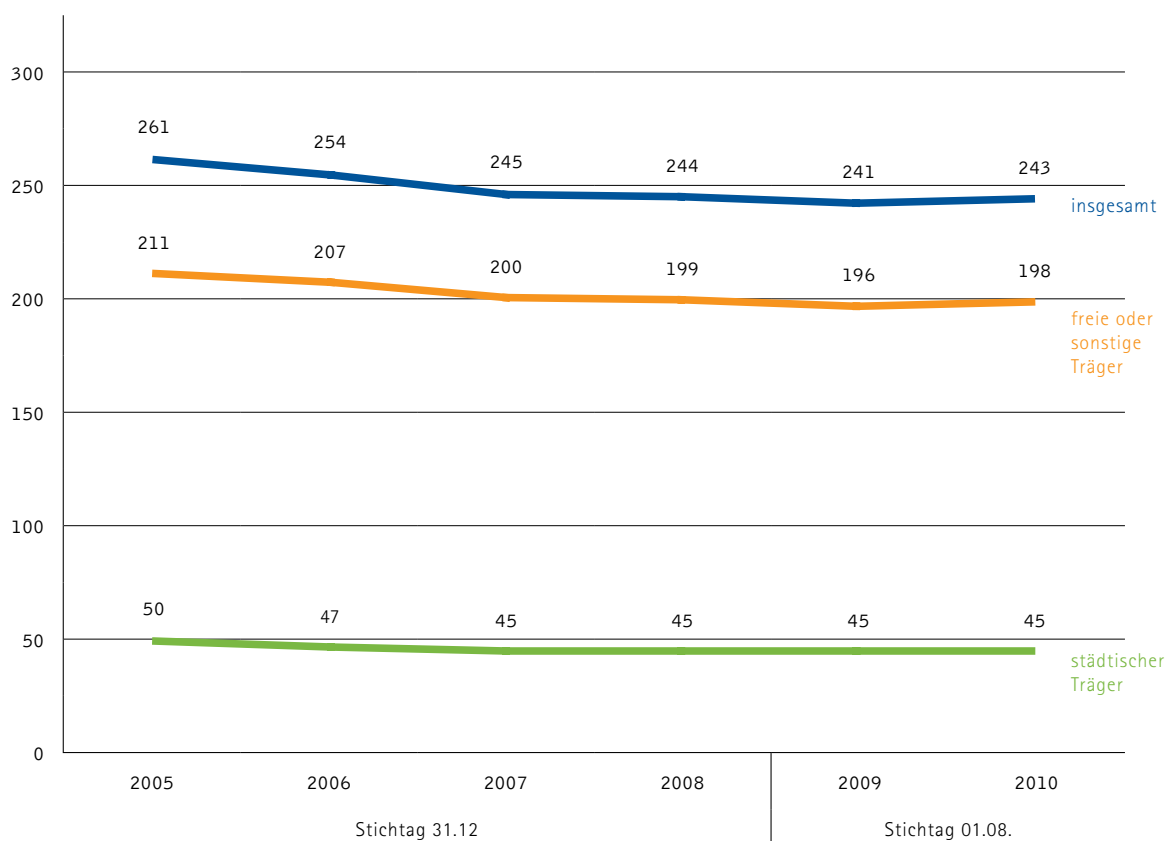
² Eine kleinräumige Betrachtung der Anzahl der Kinder ist für die städtische Planung und Bereitstellung von Betreuungsplätzen ein zu ungenaues Vorgehen, da es eine nicht unwesentliche Fluktuation von Kindern bzgl. der zur Verfügung stehenden Betreuungsplätze im frühkindlichen Bereich gibt. Die Anzahl der Kinder kann hier nach Stichtag erheblich differieren, sodass im städtischen Planungsprozess die Betreuungsplätze berichtet werden.

2.1 ANGBOTE IM BEREICH DER KINDERTAGESEINRICHTUNGEN ¹

ANZAHL DER KINDERTAGESEINRICHTUNGEN UND PLÄTZE IM STADTGEBIET

2010 gibt es in Essen 243 Kindertageseinrichtungen (Kitas), davon 45 städtische Einrichtungen. Der Großteil wird von freien und sonstigen Trägern ² betrieben mit öffentlich geförderten KiBiz-Plätzen. Desweiteren existieren 13 privat-gewerbliche Einrichtungen. Die Zahl der Kitas in städtischer Trägerschaft liegt seit 2007 konstant bei 45. Im Vergleich zu 2005 sind aber bei beiden Trägerarten die Kita-Zahlen 2010 deutlich niedriger (– 6,9 %), wobei die Zahl städtischer Einrichtungen (– 10,0 %) stärker zurückgegangen ist als die der freien und sonstigen Träger (– 6,2 %) (vgl. *Tabelle A 2.1 im Anhang*).

Abb. 2.1 Kindertageseinrichtungen mit öffentlich geförderten KiBiz-Plätzen nach Trägergruppe 2005 bis 2010



Quelle: Stadt Essen, Jugendamt

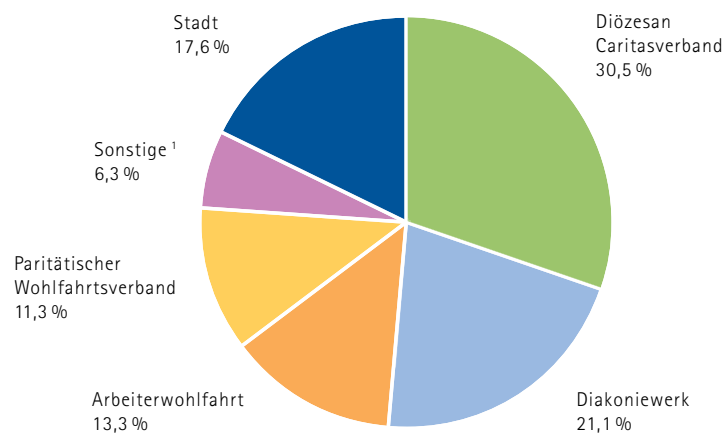
Zu den freien Trägern in Essen zählen z. B. die Arbeiterwohlfahrt (AWO), der Diözesan Caritasverband (DiCV), Der Paritätische Wohlfahrtsverband (DPWV) und das Diakoniewerk (DW). Bei Betrachtung der Trägerstruktur 2010 zeigt sich, dass der DiCV (30,5 %, 78 Kitas) und auch das DW (21,5 %, 54 Kitas) die meisten Einrichtungen betreiben. Hierauf folgt die Stadt (17,6 %, 45 Kitas).

¹ (Vgl. zu diesem Kapitel auch Kinderbetreuungsangebote in Essen 2010)

² Unter sonstigen Trägern ist z. B. das Land Nordrhein-Westfalen zu verstehen.

Kindertageseinrichtungen nach der Trägergruppe und Träger am 01.08.2010

Abb. 2.2

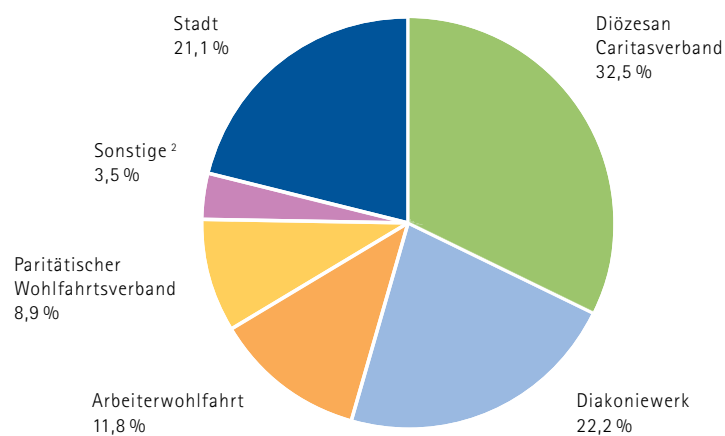


¹ Sonstige: privat-gewerbliche Einrichtungen, Land, Kita ohne Spitzenverband

Quelle: Stadt Essen, Jugendamt

Plätze in Kindertageseinrichtungen nach der Trägergruppe und Träger am 01.08.2010

Abb. 2.3



² Sonstige: privat-gewerbliche Einrichtungen, Land, Kita ohne Spitzenverband

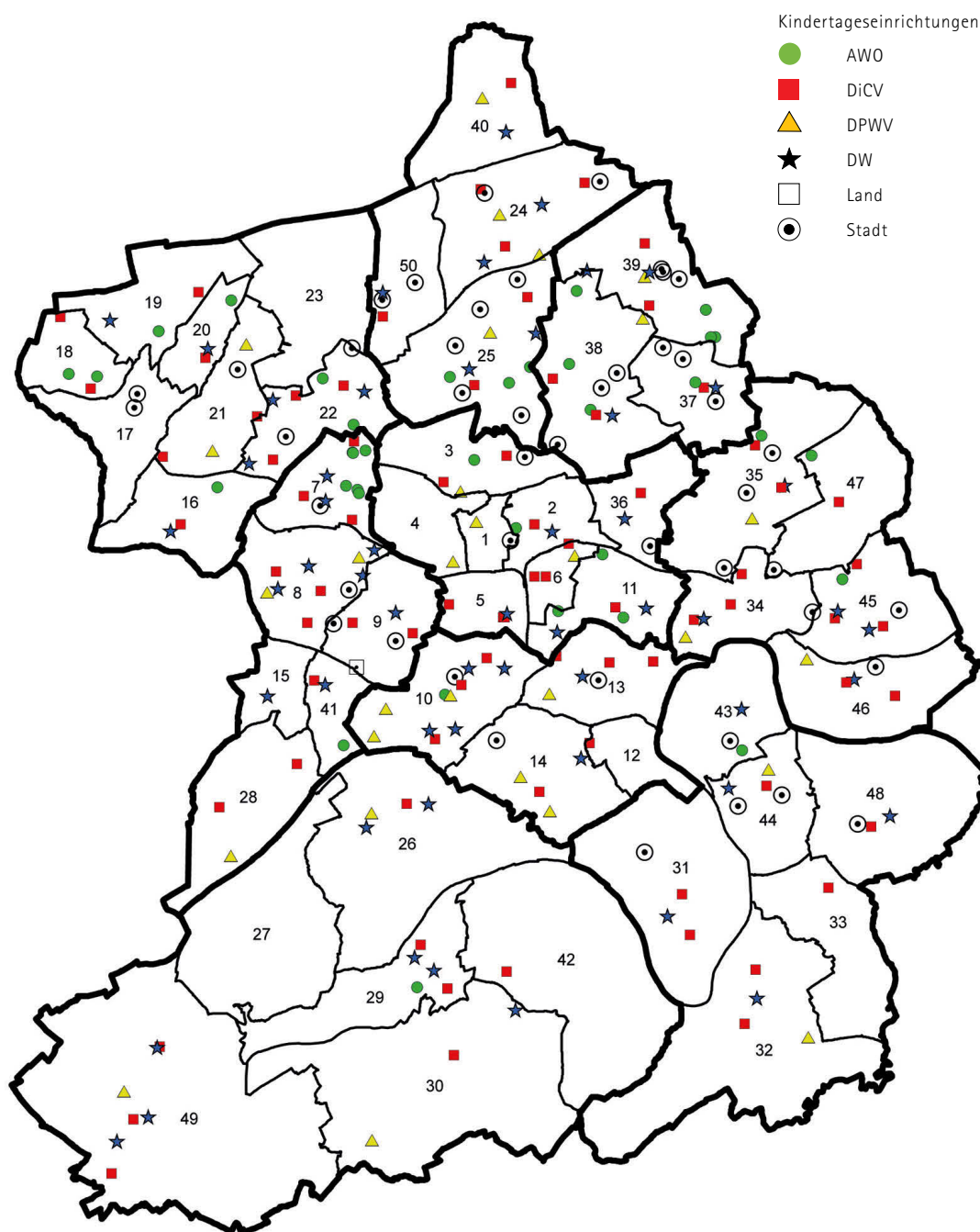
Quelle: Stadt Essen, Jugendamt

Bei der Verteilung der Plätze nach Trägern zeigt sich, dass der DiCV als Träger mit den meisten Kitas auch die meisten Plätze, nämlich fast ein Drittel, aufweist. Beim Anteil der Plätze ist der Unterschied jedoch gering (Stadt 21,1 %, DW 22,2 %). Die Stadt hat anteilmäßig weniger Einrichtungen als der DW, jedoch ähnlich hohe Anteile an Plätzen.

In der nachfolgenden Karte 2.1 werden die Standorte der Kindertageseinrichtungen im Stadtgebiet nach Trägern dargestellt. Hier zeigt sich eine Anhäufung von Einrichtungen im innerstädtischen und nördlichen Stadtgebiet. Im südlichen Stadtgebiet, dort wo auch weniger Kinder aufwachsen (vgl. Kapitel 1), sind weniger Einrichtungen zu finden.

Karte 2.1

Standorte von Kindertageseinrichtungen nach der Trägergruppe und Träger am 01.08.2010



Quelle: Stadt Essen, Jugendamt

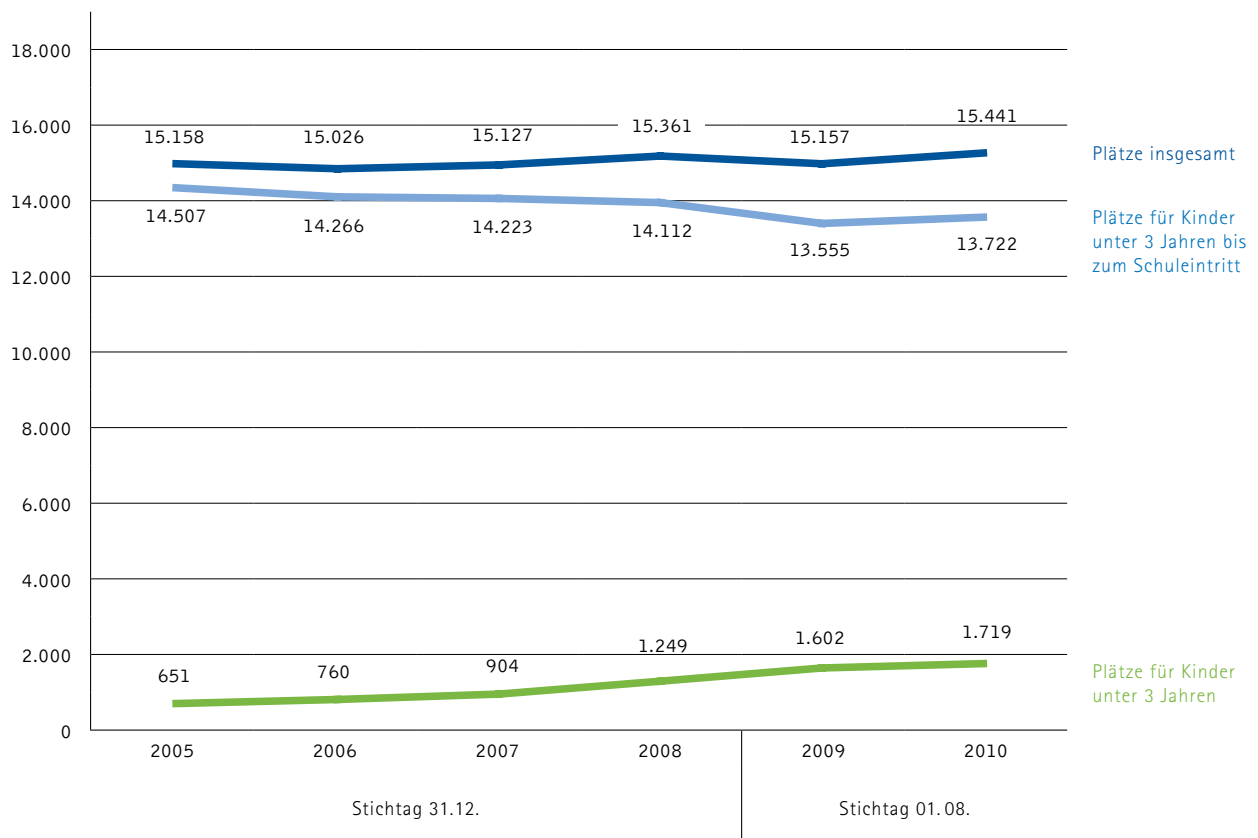
1 Stadtkern	11 Huttrop	21 Borbeck-Mitte	31 Heisingen	41 Margarethenhöhe
2 Ostviertel	12 Rellinghausen	22 Bochold	32 Kupferdreh	42 Fischlaken
3 Nordviertel	13 Bergerhausen	23 Bergeborbeck	33 Byfang	43 Überehr-Hinsel
4 Westviertel	14 Stadtwald	24 Altenessen-Nord	34 Steele	44 Überehr-Holthausen
5 Südviertel	15 Fulerum	25 Altenessen-Süd	35 Kray	45 Freisenbruch
6 Südostviertel	16 Schönebeck	26 Bredeney	36 Frillendorf	46 Horst
7 Altendorf	17 Bedingrade	27 Schuir	37 Schonnebeck	47 Leithe
8 Frohnhausen	18 Frintrop	28 Haarzopf	38 Stoppenberg	48 Burgaltendorf
9 Holsterhausen	19 Dellwig	29 Werden	39 Katernberg	49 Kettwig
10 Rüttenscheid	20 Gerschede	30 Heidhausen	40 Karnap	50 Vogelheim

Während die Anzahl der Kindertageseinrichtungen kontinuierlich abgenommen hat, unterliegt die Zahl der öffentlich geförderten KiBiz-Plätze in den Kitas im Zeitraum von 2005 bis 2010 Schwankungen und der Zeitvergleich 2005/2010 ergibt eine um rund 2 % höhere Zahl der Plätze in Kindertageseinrichtungen in Essen (2005 15.158 Plätze, 2010 15.441 Plätze).

Eine differenzierte Betrachtung macht deutlich, dass es 2010 fast dreimal so viele Betreuungsplätze für unter 3-jährige gibt (1.719 Plätze) als noch 2005 (651 Plätze). Desweiteren werden für diese Altersgruppe 171 (2010) Plätze in privat-gewerblichen Einrichtungen zur Verfügung gestellt. Die Zahl der Betreuungsplätze für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt ist dagegen fast durchgängig rückläufig (mit einer Ausnahme von 2009 nach 2010), so dass 2010 deren Zahl (13.722 Plätze) um ca. 5% Prozent niedriger ist als 2005. In 2010 gibt es für diese Kinder 84 Plätze in privat-gewerblichen Einrichtungen. Des Weiteren wird für 108 Kinder dem Rechtsanspruch dadurch genügt, dass die Stadt Essen nicht KiBiz-geförderte Plätze in Spielgruppen vorhält. Mit Blick auf die demographische Entwicklung (vgl. Kapitel 1) hatte die Jugendhilfeplanung eine umfassende Anpassungsplanung vorgenommen; der hier beschriebene Befund ist eine Konsequenz hieraus.

Öffentlich geförderte KiBiz-Plätze in Kindertageseinrichtungen nach Altersgruppen 2005 bis 2010

Abb. 2.4



Quelle: Stadt Essen, Jugendamt

VERSORGUNGSQUOTE

Die Versorgungsquote ist eine rechnerische Größe, die die vorhandenen öffentlich geförderten KiBiz-Plätze in Kindertageseinrichtungen in Beziehung zur Zahl der Kinder in der entsprechenden Altersgruppe aus der Einwohnerstatistik setzt. So ist es möglich, Aufschluss über die Bedarfsdeckung in den Stadtbezirken und Stadtteilen zu erhalten. Bei einer stadtteilspezifischen Betrachtung muss allerdings beachtet werden, dass der Betreuungsort der Kinder nicht auch zwingend der Wohnort sein muss. So könnte sich etwa eine hohe Versorgungsquote in der Innenstadt ergeben, weil im Stadtteil deutlich mehr Plätze zur Verfügung stehen als dort Kinder leben, da z. B. Eltern aus anderen Stadtteilen ihre Kinder nahe des Arbeitsplatzes in eine Einrichtung bringen.¹

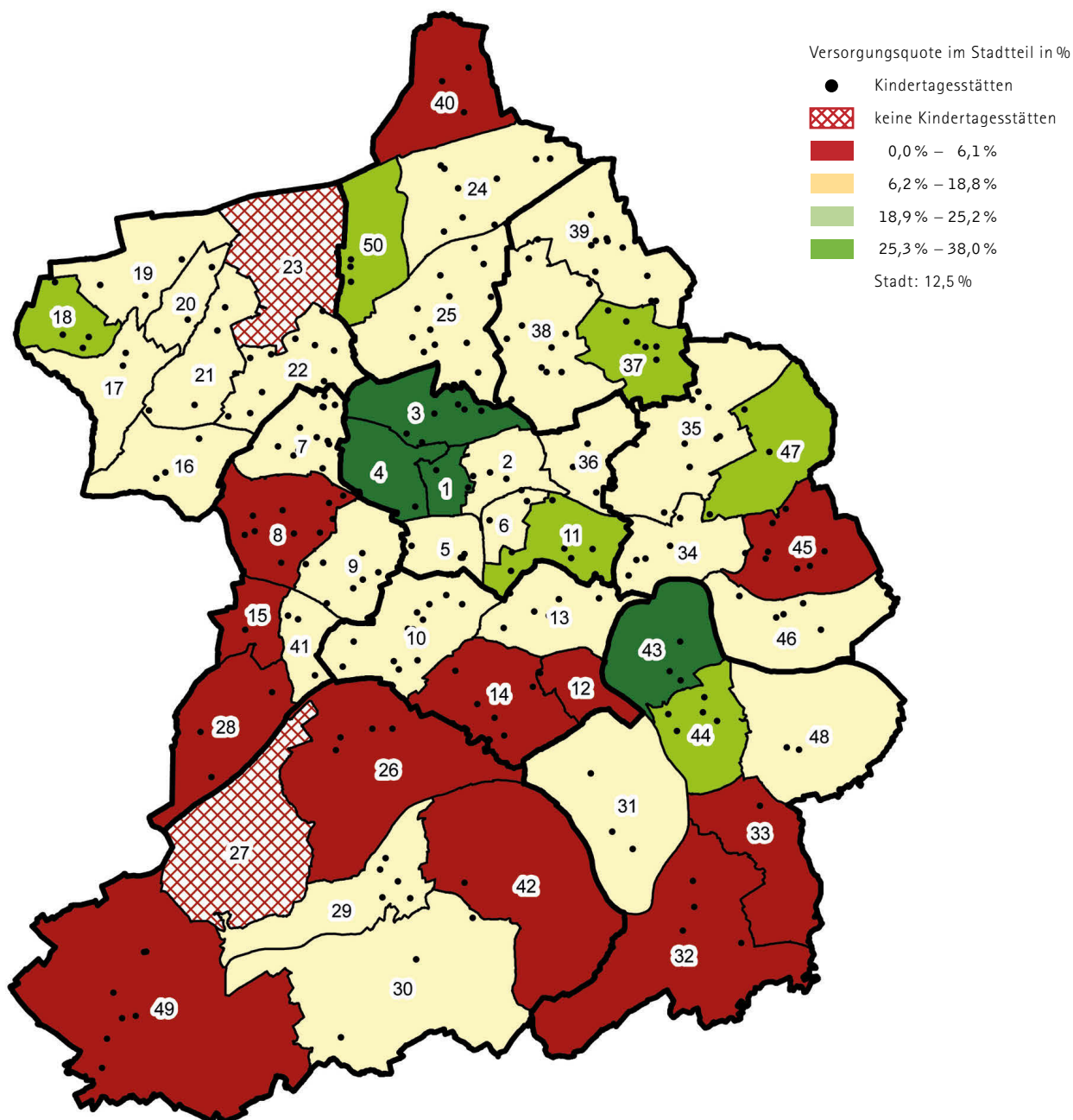
In Essen liegt am 01.08.2010 die Versorgungsquote mit öffentlich geförderten KiBiz-Plätzen für die Betreuung der unter 3-Jährigen bei 12,5 %. Bezieht man alle Angebote für diese Altersgruppe mit ein, also auch das Betreuungsangebot in privat-gewerblichen Einrichtungen und Tagespflege, so ergibt sich eine Versorgungsquote von 19,1 % (2010). Auf Ebene der Stadtteile zeigen sich deutliche Unterschiede: Die Spanne zwischen der niedrigsten Quote von 2,5 % in Karnap und der höchsten mit 37,7 % im Nordviertel beträgt rund 35 Prozentpunkte. Die höchste Versorgungsquote auf Stadtbezirksebene wird im Stadtbezirk I (18,1 %) erreicht, was vor allem auf eine hohe Versorgungsquote im Nord-, Westviertel und Stadtkern zurückzuführen ist. Dort werden Versorgungsgrade von mehr als 30 % erreicht. Aber auch der Stadtbezirk VI (15,5 %) erreicht eine hohe Versorgungsquote.

Etwa 88 % der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt haben einen Betreuungsplatz in Kindertageseinrichtungen. Unter Berücksichtigung von privat-gewerblichen Einrichtungen und Rechtsanspruch-Spielgruppen, ergibt sich eine Versorgungsquote von 89,6 % (2010). Eine rechnerisch deutliche Überversorgung an Plätzen gibt es in Frintrop mit 160,2 %, Bedingrade ist mit 43,7 % im Vergleich zum Durchschnitt unterversorgt. Die (rein rechnerisch) beste Betreuungsplatzversorgung ist für die Stadtbezirke II (96,6 %) und VI (95,4 %) festzuhalten.

¹ Für weitere Analysen in diesem Bereich wäre die Zuordnung der Kinder zu den Kindertageseinrichtungen nach Wohnort und damit Sozialraumtyp eine gewinnbringende Ergänzung dieser Thematik.

Versorgungsquote mit öffentlich geförderten KiBiz-Plätzen in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren 2010

Karte 2.2

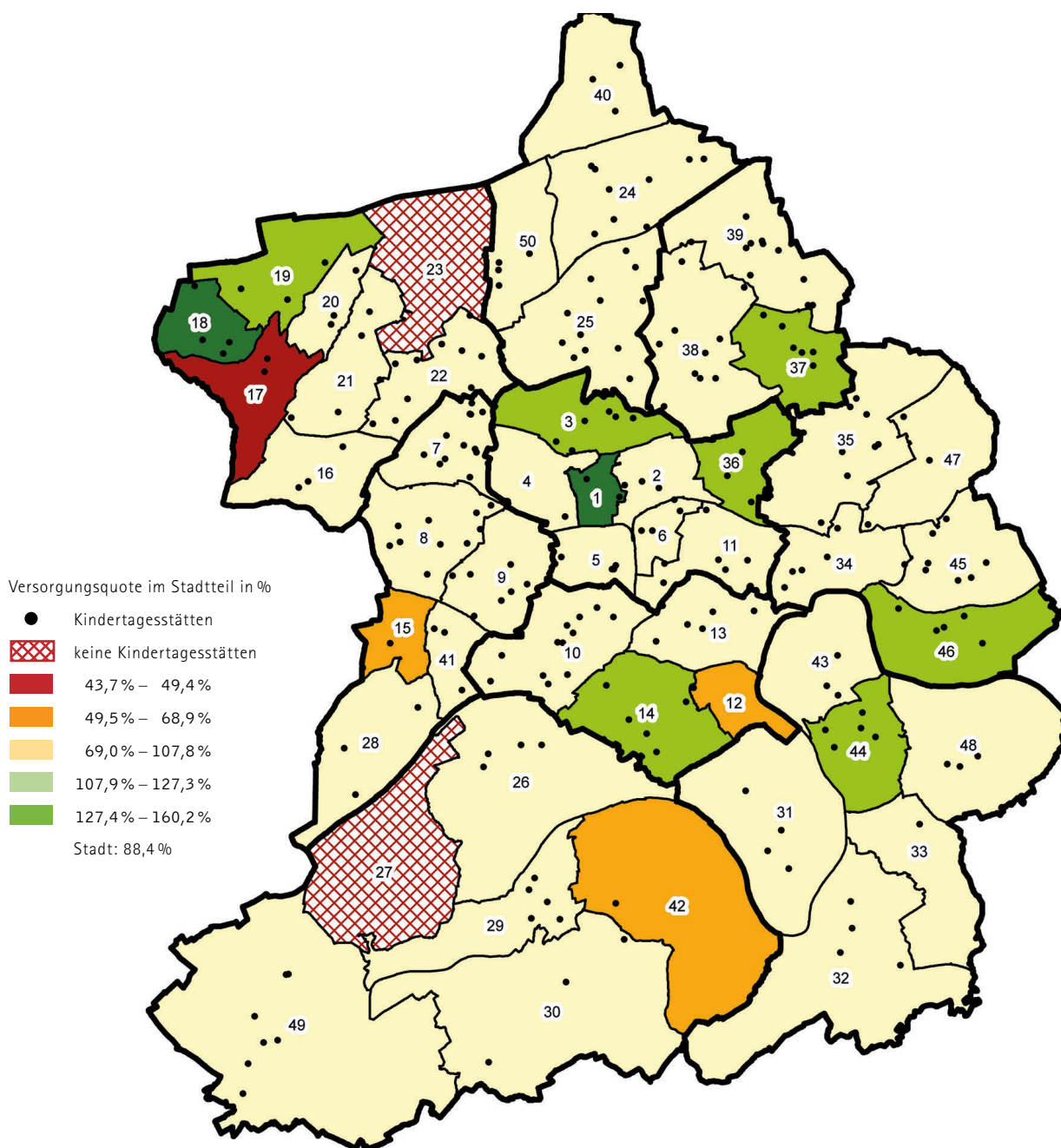


Quelle: Stadt Essen, Einwohnerdatei und Angaben des Jugendamtes

1 Stadtkern	11 Huttrop	21 Borbeck-Mitte	31 Heisingen	41 Margarethenhöhe
2 Ostviertel	12 Rellinghausen	22 Bochold	32 Kupferdreh	42 Fischlaken
3 Nordviertel	13 Bergerhausen	23 Bergeborbeck	33 Byfang	43 Überraehr-Hinsel
4 Westviertel	14 Stadtwald	24 Altenessen-Nord	34 Steele	44 Überraehr-Holthausen
5 Südviertel	15 Fulerum	25 Altenessen-Süd	35 Kray	45 Freisenbruch
6 Südostviertel	16 Schönebeck	26 Bredeney	36 Frillendorf	46 Horst
7 Altendorf	17 Bedingrade	27 Schuir	37 Schonnebeck	47 Leithe
8 Frohnhausen	18 Frintrop	28 Haarzopf	38 Stoppenberg	48 Burgaltendorf
9 Holsterhausen	19 Dellwig	29 Werden	39 Katernberg	49 Kettwig
10 Rüttenscheid	20 Gerschede	30 Heidhausen	40 Karnap	50 Vogelheim

Karte 2.3

Versorgungsquote mit Plätzen in Kindertageseinrichtungen für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt 2010¹



¹ Zur Berechnung der Versorgungsquote für unter 3-jährige liegen die Geburtsjahrgänge 02.09.2004 bis 01.10.2007 zugrunde.

Quelle: Stadt Essen, Einwohnerdatei und Angaben des Jugendamtes

1 Stadtkern	11 Huttrop	21 Borbeck-Mitte	31 Heisingen	41 Margarethenhöhe
2 Ostviertel	12 Rellinghausen	22 Bochold	32 Kupferdreh	42 Fischlaken
3 Nordviertel	13 Bergerhausen	23 Bergeborbeck	33 Byfang	43 Überraehr-Hinsel
4 Westviertel	14 Stadtwald	24 Altenessen-Nord	34 Steele	44 Überraehr-Holthausen
5 Südviertel	15 Fulerum	25 Altenessen-Süd	35 Kray	45 Freisenbruch
6 Südostviertel	16 Schönebeck	26 Bredeney	36 Frillendorf	46 Horst
7 Altendorf	17 Bedingrade	27 Schuir	37 Schonnebeck	47 Leithe
8 Frohnhausen	18 Frintrop	28 Haarzopf	38 Stoppenberg	48 Burgaltendorf
9 Holsterhausen	19 Dellwig	29 Werden	39 Katernberg	49 Kettwig
10 Rüttenscheid	20 Gerschede	30 Heidhausen	40 Karnap	50 Vogelheim

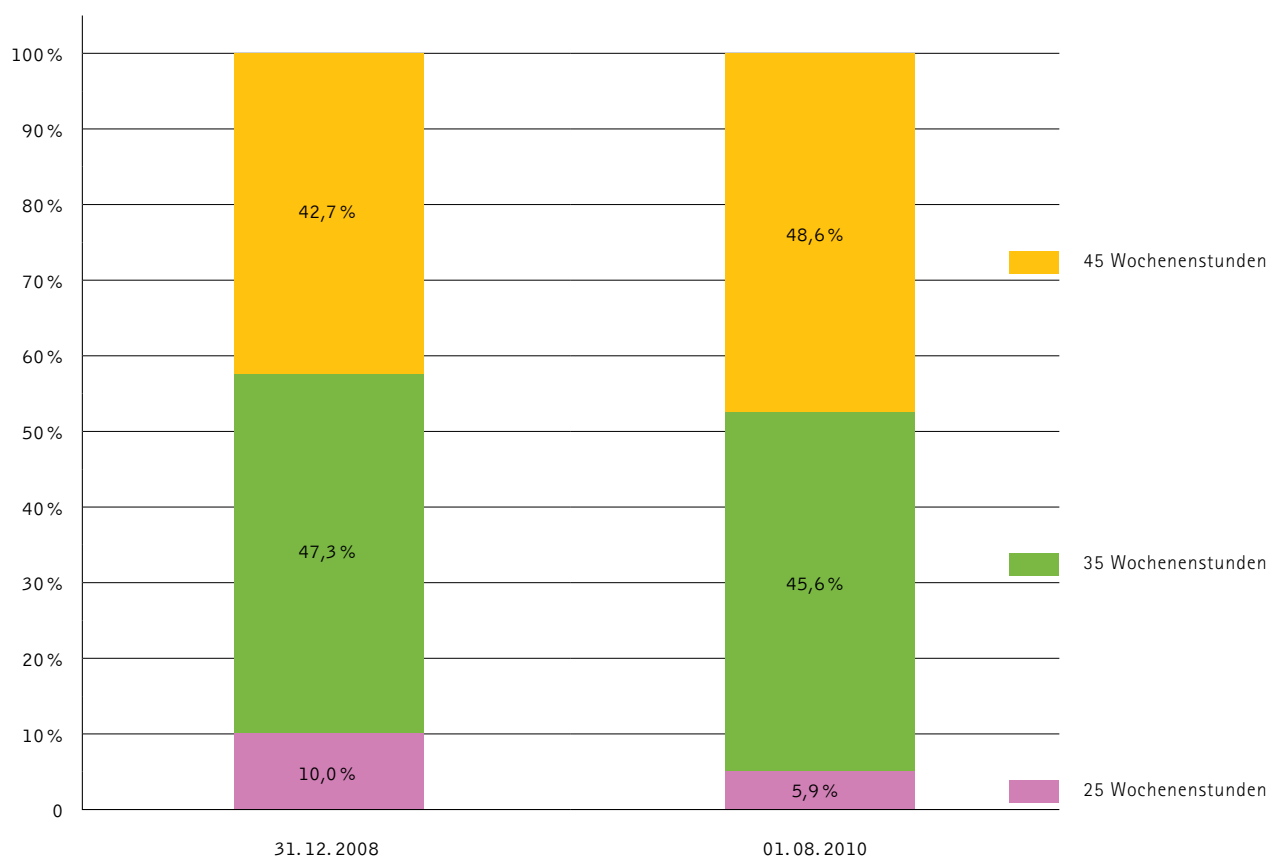
WÖCHENTLICHE BETREUUNGSZEITEN IN KINDERTAGESSTÄTTEN ¹

Mit Einführung des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) wurde die Betreuungszeit flexibilisiert. Eltern haben seitdem die Möglichkeit, ihre Kinder für 25, 35 oder 45 Wochenstunden in einer Betreuungseinrichtung anzumelden. Da diese Differenzierung sich erst mit dem Inkrafttreten von KiBiz entwickelt hat und folglich entsprechend differenzierte Daten auch erst seitdem zur Verfügung stehen, können an dieser Stelle nur Daten seit dem Jahr 2008, jeweils zum 01.08., betrachtet werden.

Bei einem Vergleich der Jahre 2008 und 2010 zeigt sich eine Verschiebung der Betreuungszeiten zugunsten einer Vollzeitbetreuung von 45 Wochenstunden (2008 42,7 %, 2010 48,6 %). Die Anzahl der Plätze für einen Betreuungsumfang von 25 Stunden hat sich dagegen fast halbiert (2008 1.529 Plätze, 2010 910 Plätze). Im Rahmen der weiteren Entwicklung der Kindertagesbetreuung ist die Bedarfslage bzw. Nachfragesituation bezogen auf die zeitlichen Betreuungsumfänge weiter zu analysieren. Dabei sind der Förderbedarf der Kinder sowie auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf angemessen zu berücksichtigen.

Plätze in Kindertageseinrichtungen insgesamt nach Betreuungsumfang 2008 und 2010

Abb. 2.5



Quelle: Stadt Essen, Jugendamt

¹ (Vgl. zu diesem Kapitel auch Stadt Essen, Der Oberbürgermeister, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen 2008).

PERSONAL IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Die Informationen zum Personal liegen dem Jugendamt nur über ihre städtischen Einrichtungen vor. Die Daten über das Personal in Essener Kindertageseinrichtungen werden jedoch von IT.NRW bezogen, aktuell für 2010. In der Statistik des IT.NRW werden alle Kindertageseinrichtungen mit Betriebserlaubnis erfasst. Diese Daten liegen beim städtischen Jugendamt nicht in gleich aufbereiteter Form vor, woraus sich eventuell Abweichungen zu anderen städtischen Berichten ergeben können.

Die Qualifikation des Personals lässt sich nach den Daten von IT.NRW in drei Bereiche unterteilen: Pädagogisches-, Leitungs- und Verwaltungspersonal.

Rund 97 % der in Kindertageseinrichtungen Beschäftigten in Essen sind Frauen. Nur 3 % sind also Männer, ein Befund, der in der pädagogischen Diskussion und insbesondere für die Frühpädagogik und Primarstufe immer wieder diskutiert wird. Diverse Programme, auch kommunal begleitete, versuchen auch junge Männer für diesen Berufsweg zu gewinnen. Freie, sonstige sowie städtische Träger unterscheiden sich dabei nicht (*vgl. Tabelle A 2.10 im Anhang*).

Um als Tagespflegeperson tätig sein zu können, müssen entsprechende Qualifizierungen erworben werden, man muss an einem Eignungsfeststellungsverfahren teilgenommen haben und es muss eine Pflegeerlaubnis vorliegen. Den Tagespflegepersonen stehen begleitend verschiedene Bildungsangebote zur Verfügung, z.B. fachliche Begleitung oder Netzwerke.

2.2

ANGEBOTE IM BEREICH DER KINDERTAGESPFLEGE

Kindertagespflege ist ein alternatives Betreuungsangebot für 0 bis 14-jährige Kinder¹, neben der klassischen Betreuung in Kindertageseinrichtungen, welches zurzeit in Essen von den Trägern Sozialdienst Katholischer Frauen (SKF), Verband alleinerziehender Mütter und Väter (VAMV), Diakonie Werk (DW) und Arbeiterwohlfahrt (AWO) angeboten wird. Die Kinder werden von den Tagespflegepersonen in deren eigenem Haushalt, im Haushalt der Kindseltern oder angemieteten kindsgerechten Räumen betreut. Vorteile in der Tagespflege im Gegensatz zur Betreuung in Tageseinrichtungen ist ein höherer Grad an Flexibilität in der Betreuungszeit und eine geringere Betreuer-Kinder-Relation.

Zum Stichtag 1.3. sind im Jahr 2009, laut Daten des statistischen Landesamtes, 290 und im Jahr 2010 284 Personen im Bereich der Kindertagespflege beschäftigt.

KINDER IN TAGESPFLEGE ²



Die Anzahl von Kindern in Tagespflege ist seit dem Jahr 2005 von 807 betreuten Kindern bis zum Jahr 2009 auf 966 angestiegen.

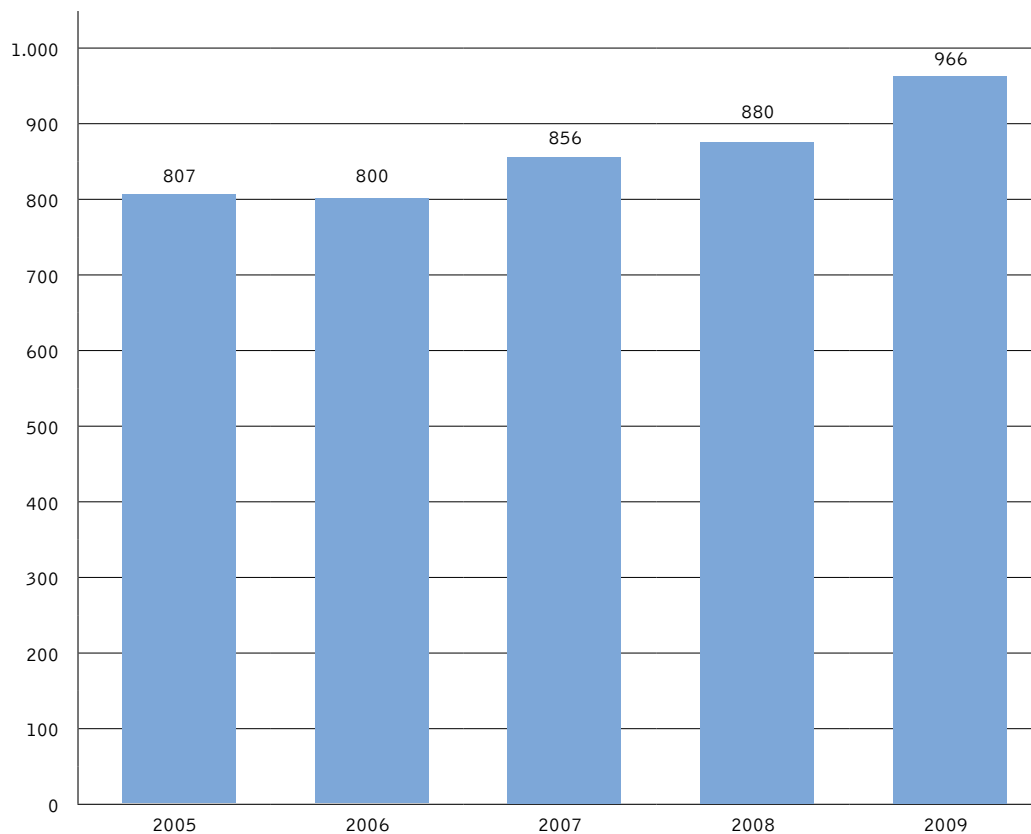
Nach Einschätzung des Jugendamtes kommt dieser Betreuungsform ein Bedeutungszuwachs zu, insbesondere für jüngere Kinder. Etwas mehr als ein Drittel der Plätze für unter 3-jährige werden im Rahmen der Kindertagespflege zur Verfügung gestellt. Für ältere Kinder wird die Tagespflege häufig als Ergänzung beispielsweise nach der Schule genutzt.

¹ Nach §24 Abs. 3 SGB VIII ist diese Altersgruppe eine gesetzliche Vorgabe.

² Anzahl der (vom SKF oder VAMV) betreuten und über das Jugendamt finanzierten Kinder.

Kinder, die in Tagespflege betreut werden¹, in den Jahren 2005 bis 2009 im Jahresverlauf insgesamt

Abb. 2.6



¹ Nur Kinder, deren Tagespflege vom Jugendamt finanziert wird.

Quelle: Stadt Essen, Jugendamt

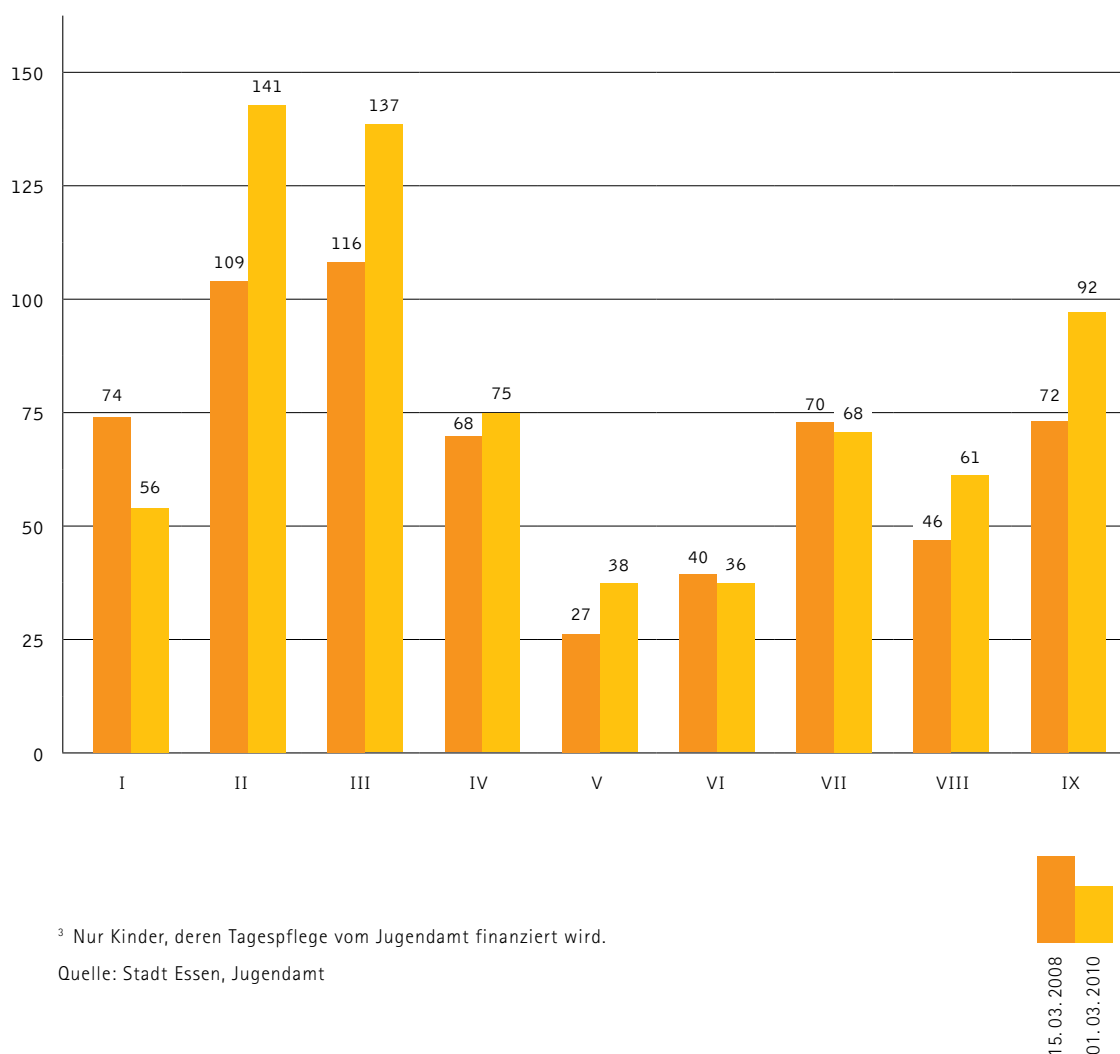
WOHNORT DER KINDER IN TAGESPFLEGE

Für die Jahre 2008 und 2010 liegen zusätzlich auch Angaben über den Wohnort der in Tagespflege betreuten Kinder vor. Aufgrund der nicht klar eingrenzbaren Altersgruppe¹ von betreuten Kindern in der Tagespflege, lassen sich keine Quoten zur Inanspruchnahme berechnen, sondern es kann lediglich die Verteilung aller in Tagespflege betreuten Kinder nach Wohnort² bestimmt werden.

Aus allen Stadtbezirken werden Kinder in Tagespflege betreut. Die meisten Kinder wohnen in den Bezirken II (2010 141) und III (2010 137). Ihre Anzahl hat sogar im Vergleich zu 2008 um jeweils ca. 30 Kinder zugenommen. In den nördlichen Stadtbezirken V und VI wohnen im Jahr 2010 lediglich 38 bzw. 36 betreute Kinder.

Abb. 2.7

Kinder, die in Tagespflege betreut werden³, nach ihrem Wohnort in den Stadtbezirken 2008 und 2010



¹ Wie oben erwähnt werden schwerpunktmäßig unter 3-Jährige betreut, jedoch auch vereinzelt ältere Schulkinder.

² Angaben des SKF und des VAMV.

FRÜHKINDLICHE KOMPETENZEN

2.3

Spätestens seitdem im Jahr 2007 im Schulgesetz für Nordrhein-Westfalen die Testung des Sprachstands aller Kinder zwei Jahre vor Einschulung mit dem Sprachstandsfeststellungsverfahren Delfin 4 (Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz in Nordrhein-Westfalen bei 4-Jährigen) aufgenommen wurde, ist Sprachentwicklung und -förderung von Kindern im vorschulischen Alter weiter systematisiert und dokumentiert worden. Inzwischen sind Testung und anschließende Förderung in das KiBiz-Gesetz aufgenommen und Beides zu einem festen Bestandteil im Alltag von Kindertageseinrichtungen geworden. In Essen werden neben dem Delfin 4 Verfahren auch die Sprachstandserhebungsbögen SISMik (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) und SeLdaK (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufgewachsenen Kindern) flächendeckend in den Kitas eingesetzt. Neben der Testung der sprachlichen Kompetenz wird hierbei vor allem die Sprachentwicklung der Kinder beobachtet. Auf Basis der Ergebnisse der Sprachstandserhebungsbögen SISMik und SeLdaK und der Testergebnisse aus Delfin 4 werden systematische Sprachfördermaßnahmen durchgeführt.

SPRACHFÖRDERBEDARF NACH SISMik UND SELDAK

2.3.1

Die Beobachtung über Sprachgebrauch und mögliche Förderbedarfe mit den SISMik/SeLdaK Bögen werden zum Ende eines jeden Kindergartenjahres dokumentiert. Beobachtet werden Kinder am Ende des ersten Kindergartenjahres, zur Schulanmeldung und zum Ende der Kita-Zeit. Mit SISMik und SeLdaK werden somit auch Kinder betrachtet, die noch nicht in die Altersgruppe der 4-Jährigen mit Delfin 4 getesteten Kinder (vgl. Kapitel 2.3.2) fallen.

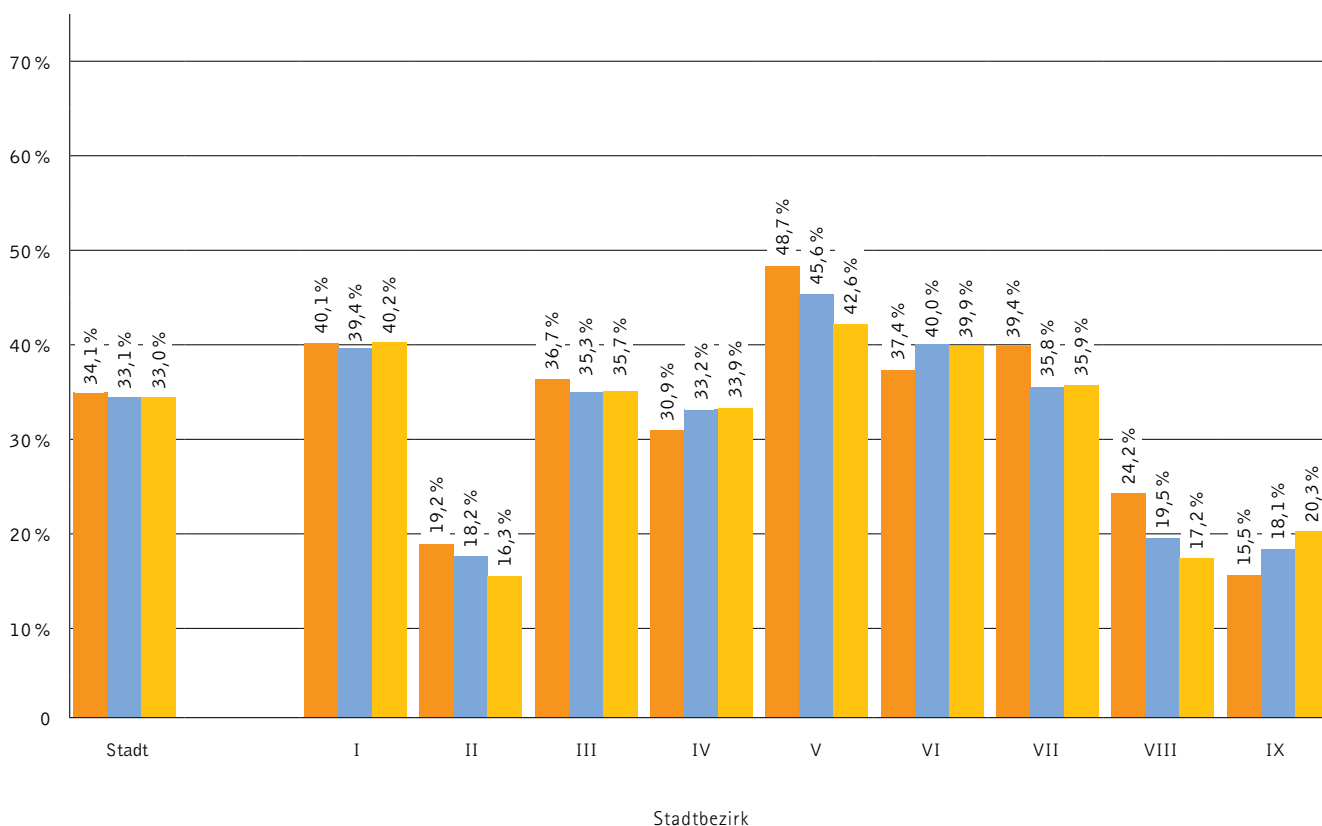
SISMik und SeLdaK verfolgen einen eher ganzheitlichen Ansatz und beschreiben neben dem reinen Sprachstand auch Motivation, Interesse an Sprache, Sprachentwicklung und Literacy (vgl. *Staatsinstitut für Frühpädagogik (ifp)*). Die aus einem derartig umfassenden Vorgehen vorliegenden inhaltlich differenzierten Ergebnisse werden statistisch nicht in solcher Weise erfasst, als dass sie hier genutzt werden könnten. Für die inhaltliche Arbeit in der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschule haben sie einen hohen Stellenwert. Vergleichbarkeit erreicht SISMik/SeLdaK im Segment Sprachförderbedarf.

Jede getestete Kategorie wird mit einer 6er Skala bewertet, von eins „kein Förderbedarf“ bis sechs „großer Förderbedarf“. Kinder, die mit einem Skalenwert von vier bis sechs bewertet werden, haben einen Förderbedarf und werden bei den nachfolgenden Auswertungen zusammengefasst. Die Daten konnten für die Jahre 2008, 2009 und 2010 nach Stadtbezirk der Kita-Standorte ausgewertet werden, dieser muss jedoch nicht zugleich Wohnort der Kinder sein. Für das Jahr 2008 muss bei der Interpretation jedoch berücksichtigt werden, dass 11 Kindertageseinrichtungen ihre Ergebnisse nicht an das Jugendamt zurück gemeldet haben. Interpretationen von Veränderungen zwischen 2008 und 2009 sind daher nur mit Einschränkungen möglich.



Auf gesamtstädtischer Ebene betrachtet, hat der Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf nach SISMik und SeLdaK bei allen getesteten Kindern geringfügig abgenommen (2008 34,1% auf 2010 33,0%). Nach Stadtbezirken betrachtet ist der Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf im Bezirk V am höchsten. Auch die positive Entwicklung ist dort am deutlichsten, der getestete Bedarf hat von 2008 auf 2010 um 6,1 Prozentpunkte abgenommen. Doch auch in Bezirk III und VII wird im Betrachtungszeitraum ein Rückgang des Sprachförderbedarfs deutlich (Bezirk III von 2008 bis 2010 um 1 Prozentpunkt (-6) , Bezirk VII um 3,5 Prozentpunkte (-36)). Der deutlichste Anstieg, um 4,8 Prozentpunkte (+46), ist in Bezirk IX zu beobachten. Dennoch liegt hier der Förderbedarf in 2010 mit 20,3% weit unter dem gesamtstädtischen Durchschnitt von rund 33%. Vergleichbar wenige Anteile von Kindern mit Sprachförderbedarf weisen auch die Bezirke II (16,3% in 2010) und VIII (17,2% in 2010) auf. Im Unterschied zu Bezirk IX sind hier jedoch über den Betrachtungszeitraum immer weniger Anteile von Kindern mit Sprachförderbedarf festzustellen. Die Anteile von Kindern mit Sprachförderbedarf in den übrigen Stadtbezirken sind deutlich höher. Während sich der Anteil in Bezirk I und III im Betrachtungszeitraum bei rund 40 Prozent (Bezirk I), bzw. rund 36 Prozent (Bezirk III) befindet, steigt der Sprachförderbedarf in Bezirk IV an (von 2008 bis 2010 um drei Prozentpunkte).

Abb. 2.8 Sprachförderbedarf von 3- bis 6-jährigen Kindern nach SISMik/SeLdaK in den Stadtbezirken 2008 bis 2010



Quelle: Stadt Essen, Jugendamt

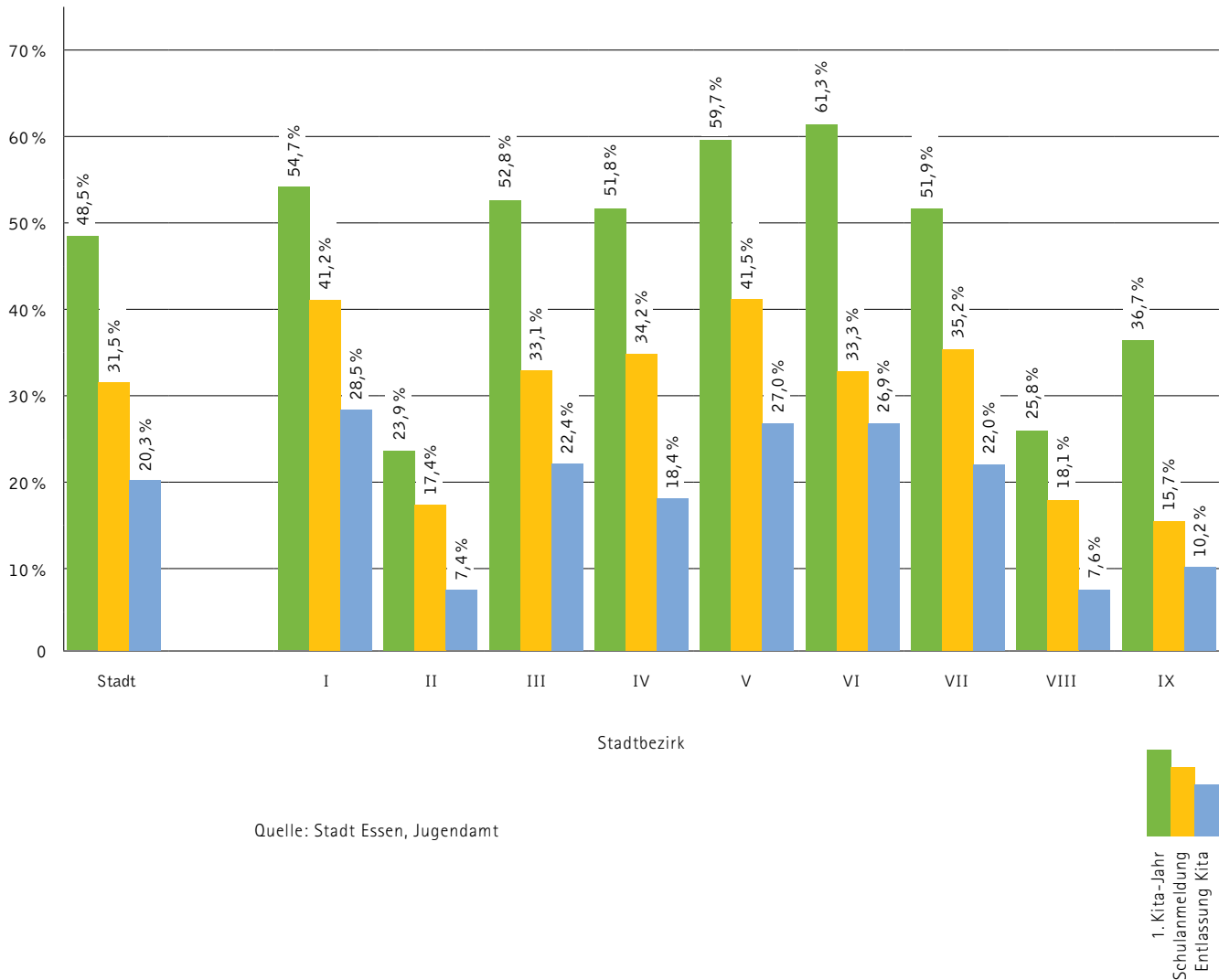


Bei einer vergleichenden Betrachtung der drei Beobachtungszeiträume des Sprachförderbedarfs nach Stadtbezirken zeigt sich sowohl gesamtstädtisch als auch auf Stadtbezirksebene eine rückläufige Entwicklung des Sprachförderbedarfs mit jeder weiteren Beobachtung, sodass sich der Sprachförderbedarf mit Entlassung aus der Kindertagesbetreuung überall um mehr als die Hälfte verringert hat. Hier muss jedoch beachtet werden, dass es sich nicht um dieselben getesteten Kinder handeln muss, sodass Rückschlüsse auf individuelle Verläufe nicht möglich sind.

Die Differenzen zwischen den Werten zu Beginn und zum Ende der Beobachtung liegen in den Stadtbezirken zwischen rund 17 (Bezirk II) und 34 Prozentpunkten (Bezirk VI). Hierbei ist zu beobachten, dass in den Bezirken mit wenig Bedarf zur Sprachförderung, wie z. B. in Bezirk II (7,4%) oder Bezirk VIII (7,6%) diese Bedarfe auch in weniger großen Abständen verringert werden als z. B. in Bezirk VI (61,3%). Die Differenz zwischen erster und zweiter Beobachtung macht hier 28 Prozentpunkte aus, in Bezirk II und VIII jedoch nur 6,5 bzw. 7,7 Prozentpunkte. Die Differenz zwischen zweiter und dritter Beobachtung ist indes nicht so gravierend. Insbesondere in Bezirk VI geht der Bedarf an Sprachförderung nur um 6,4 Prozentpunkte auf 26,9% zurück. Hier wird eine weitere Besonderheit der Bezirke deutlich, die den geringsten Bedarf an Sprachförderung haben. In Bezirk II und VIII ist die Differenz zwischen zweiter und dritter Beobachtung größer, als zwischen der ersten und zweiten Beobachtung (10 bzw. 10,5 Prozentpunkte). Hier gelingt es also offensichtlich besser, den Anteil von Kindern mit Sprachförderbedarf zu verringern. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass die Bezirke, die mit der ersten Beobachtung einen hohen Anteil sprachförderbedürftiger Kinder feststellen, diesen über die Beobachtungszeitpunkte um ein Drittel reduzieren können (28,2 Prozentpunkte im Durchschnitt).

Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung eine positive Wirkung auf sprachliche Defizite hat. Natürlich kann hier nicht eindeutig ein Kausalzusammenhang festgestellt werden, denn es können auch andere Effekte zu dieser positiven Entwicklung beitragen als die durchgeführten Sprachfördermaßnahmen. Um den tatsächlichen Effekt beurteilen zu können, müssten vertiefende Analysen durchgeführt werden.

Abb. 2.9 Sprachförderbedarf von 3- bis 6-jährigen Kindern nach SISMik/SeLdaK zu unterschiedlichen Testzeitpunkten in den Stadtbezirken 2010



2.32 SPRACHSTANDSFESTSTELLUNG NACH DELFIN 4

Durch das Testverfahren nach Delfin 4 werden in NRW alle 4-jährigen Kinder zwei Jahre vor der Einschulung verpflichtend getestet, unabhängig davon, ob sie in einer Tageseinrichtung untergebracht sind oder nicht. Kinder, die keine Einrichtung besuchen, werden in Essen möglichst wohnortnahen Kitas zugeordnet. Der Test wird von Lehrerinnen und Lehrern in Kooperation mit Erzieherinnen und Erziehern in den Kitas durchgeführt. In das Beratungsgespräch zwischen Schule und Kita fließen grundsätzlich die Beobachtung aus den SISMik/SeLdaK-Bögen mit ein. Das Verfahren beinhaltet zwei Stufen, durch die die Sprachfähigkeit des jeweiligen Kindes erörtert und die Sprachentwicklung prognostiziert werden soll.

Nach Durchführung der ersten Stufe werden die getesteten Kinder in drei Gruppen eingeteilt:

- Gruppe 1: Kinder, die keine zusätzliche Sprachförderung benötigen, da sie ausreichend Punkte erreicht haben;
- Gruppe 2: Kinder, bei denen aufgrund der erreichten Punktzahl noch unklar ist, ob sie eine Förderung benötigen. Mit diesen Kindern wird eine vertiefende Testung in Stufe 2 durchgeführt.
- Gruppe 3: Kinder, deren Sprachstand nicht ausreichend entwickelt ist und die deshalb Sprachförderung erhalten werden.¹

Die hier vorgestellten Daten werden durch den Fachbereich Schule der Stadt Essen in seiner Funktion als Schulträger und zum Zweck der formalen Überwachung des Verfahrens zusammengestellt.

Delfin 4 wurde erstmalig im Jahr 2007 durchgeführt. In den ersten Jahren musste das Verfahren erprobt und standardisiert werden, sodass möglicherweise die Datenbasis in den Anfangsjahren nicht ganz valide war. Für die nachfolgende Analyse wurden die Delfin 4 Daten nach Kitastandorten für die Jahre 2008 – 2010 auf Stadtbezirksebene aggregiert.

ERGEBNISSE

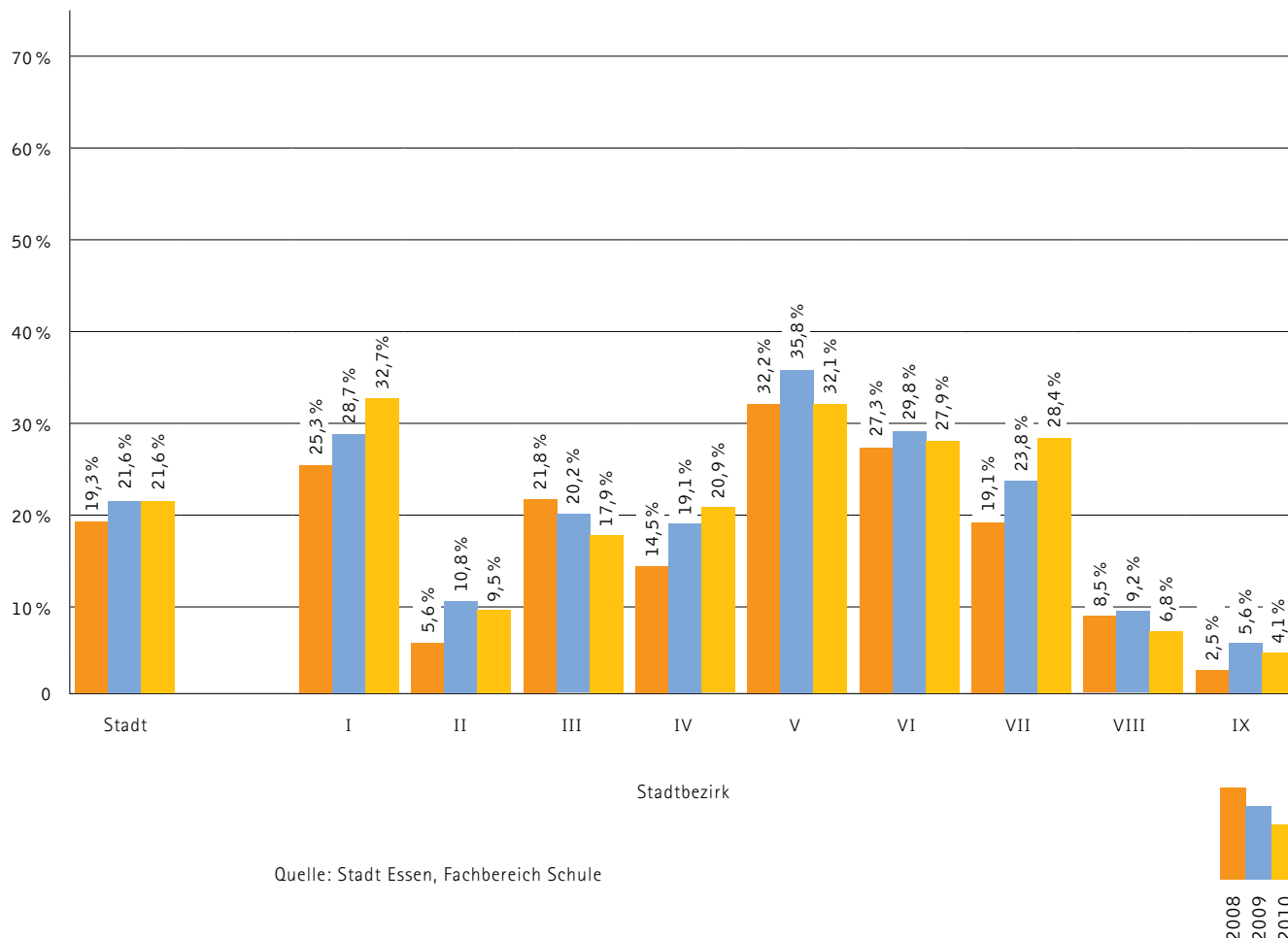
Der Anteil der Kinder, die einer durch Delfin 4 festgestellten Sprachförderung bedürfen, steigen in der Gesamtbetrachtung der Stadt Essen von 2008 (19,3 %) bis 2009 (21,6 %) an und halten sich in 2010 konstant. Die Zahl der Kinder mit Sprachförderbedarf steigt ebenfalls an von 882 (2008) auf 1070 (2009), danach sinkt diese wieder geringfügig auf 1060 (2010). Möglicherweise liegt dieser Sprung von 2008 auf 2009 an der zuvor beschriebenen Implementierungsphase des Verfahrens.

Auf Ebene der Stadtbezirke zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen: Die Stadtbezirke II, VIII und IX weisen zwar den geringsten Sprachförderbedarf auf, jedoch hat sich der Anteil in den Bezirken II und IX von 2008 (II: 5,6 %, IX: 2,5 %) auf 2009 (II: 10,8 %, IX: 9,2 %) fast (bzw. tatsächlich) verdoppelt. In 2009 sinkt der Anteil leicht um 1,3 Prozentpunkte (Bezirk II) bzw. 1,5 Prozentpunkte (Bezirk IX). Im Jahr 2010 ist der Sprachförderbedarf in Stadtbezirk I mit 32,7 % am höchsten, dieser ist im Zeitvergleich stetig gestiegen, gefolgt von Bezirk V mit 32,1 %. Bezirk III weist als einziger Bezirk eine kontinuierliche Abnahme des Anteils von Kindern mit Sprachförderbedarf auf.

Bei einem Vergleich mit den Ergebnissen aus SISMik und SeLdaK im gleichen Betrachtungszeitraum zeigen sich Unterschiede. Während mit SISMik und SeLdaK ein Sprachförderbedarf von rund 33 % festgestellt wird (vgl. Kapitel 2.3.1), liegt der durch Delfin 4 ermittelte Sprachförderbedarf bei rund 21 %. Auch bei der Betrachtung nach Stadtbezirken wird deutlich, dass die Delfin 4 Ergebnisse prozentual immer unter den Ergebnissen aus SISMik und SeLdaK bleiben. Beide Ergebnisse sind darauf zurückzuführen, dass in SISMik und SeLdaK eine größere Gruppe von Kindern beobachtet werden, denn in den Daten aus SISMik und SeLdaK sind alle Kinder in der Kita (3–6) enthalten, während Delfin 4 ausschließlich vierjährige Kinder testet. Somit ist auch die Gruppe der potentiell sprachförderbedürftigen Kinder größer. Hinzu kommt, dass ein anderes Verfahren zu Grunde gelegt wird.

¹ Die im Folgenden vorgestellten Daten beziehen sich auf die Kinder der Gruppe 3 – also auf die diejenigen Kinder, bei denen schon im ersten Test ein Sprachförderbedarf festgestellt worden ist.

Abb. 2.10 Kinder mit Sprachförderbedarf nach Delfin 4 in den Stadtbezirken 2008 bis 2010



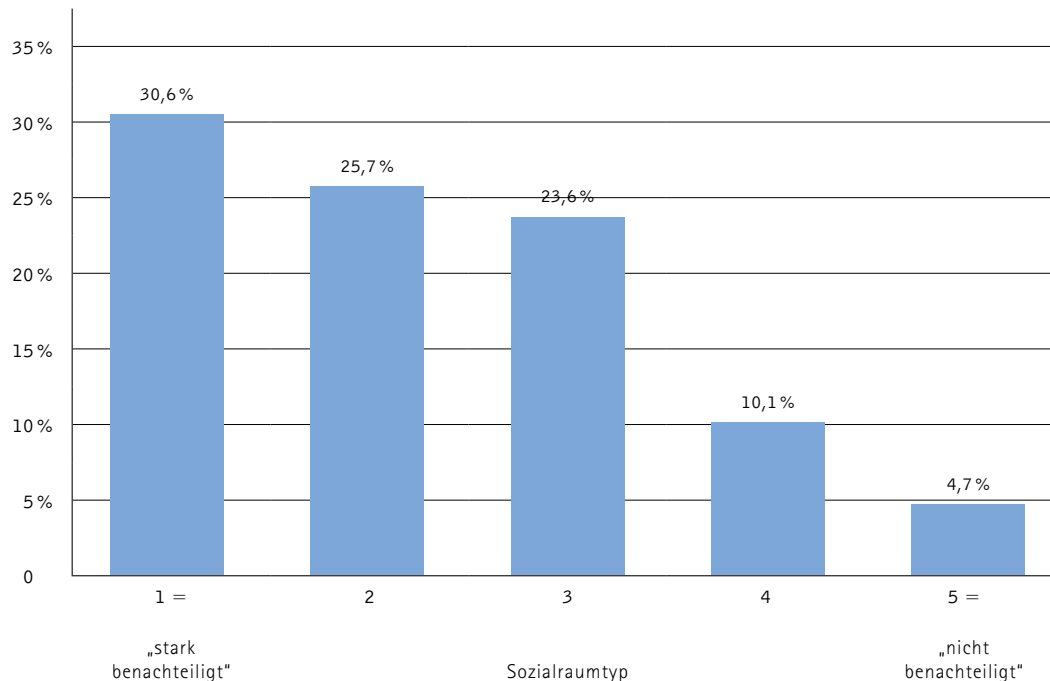
ERGEBNISSE AUS DELFIN 4 UND SOZIALRAUMTYPEN

Auf die Zusammenhänge zwischen dem sozialen und räumlichen Umfeld, in dem Kinder aufwachsen, und deren Bildungschancen, ist wiederholt hingewiesen worden. Daher werden für die weitere Analyse die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung aus Delfin 4 mit den fünf Sozialraumtypen in Verbindung gebracht (vgl. Kapitel 1). Hierfür werden die Delfin 4 Daten nach Wohnort der Kinder für die Jahre 2008 und 2009 kumuliert, da ansonsten die Fallanzahl in vielen Stadtteilen zu niedrig wäre. Für das Jahr 2010 liegen keine Daten nach Wohnort vor.

Es zeigt sich, dass je weniger benachteiligt der Sozialraumtyp ist, umso geringer ist der Sprachförderbedarf. Der Anteil der Kinder mit Förderbedarf liegt in den nicht oder weniger benachteiligten Sozialraumtypen 4 (10,1 %) und 5 (4,7 %) weit unter dem gesamtstädtischen Durchschnitt von 20,5 %. Den größten Anteil weist der benachteiligste Sozialraum auf mit einem Anteil von 30,6 %. Der nächst benachteiligte Sozialraumtyp 2 weist entsprechend auch den zweit höchsten Anteil mit 25,7 % auf. Der eher durchschnittliche Sozialraumtyp 3 liegt mit 23,6 % leicht über dem gesamtstädtischen Durchschnitt.

Kinder mit Sprachförderbedarf nach Delfin 4 in den Sozialraumtypen 2008 und 2009¹

Abb. 2.11



¹ Aufgrund von zu geringen Fallzahlen werden die untersuchten Kinder aus den Jahren 2008 und 2009 hier zusammengefaßt dargestellt.

Quelle: Stadt Essen, Fachbereich Schule

Auf Ebene der Stadtteile differiert der Anteil von Kindern mit Sprachförderbedarf von 0 % (Byfang) bis 43,3 % (Karnap). (vgl. Tabelle A 2.9 im Anhang)

In der nachfolgenden Karte zeigt sich deutlich, dass der Anteil des Sprachförderbedarfs in den nicht oder nur wenig benachteiligten Stadtteilen der Sozialraumtypen 4 und 5 bis auf zwei Ausnahmen (Überruhr-Holthausen 25 % und Gerschede 22,2 %) unter 15 % liegt. In vielen sogar unter 5 % wie z. B. in Heisingen mit 2,2 %, in Werden mit 3,9 % und Bredeney mit 4,1 %.

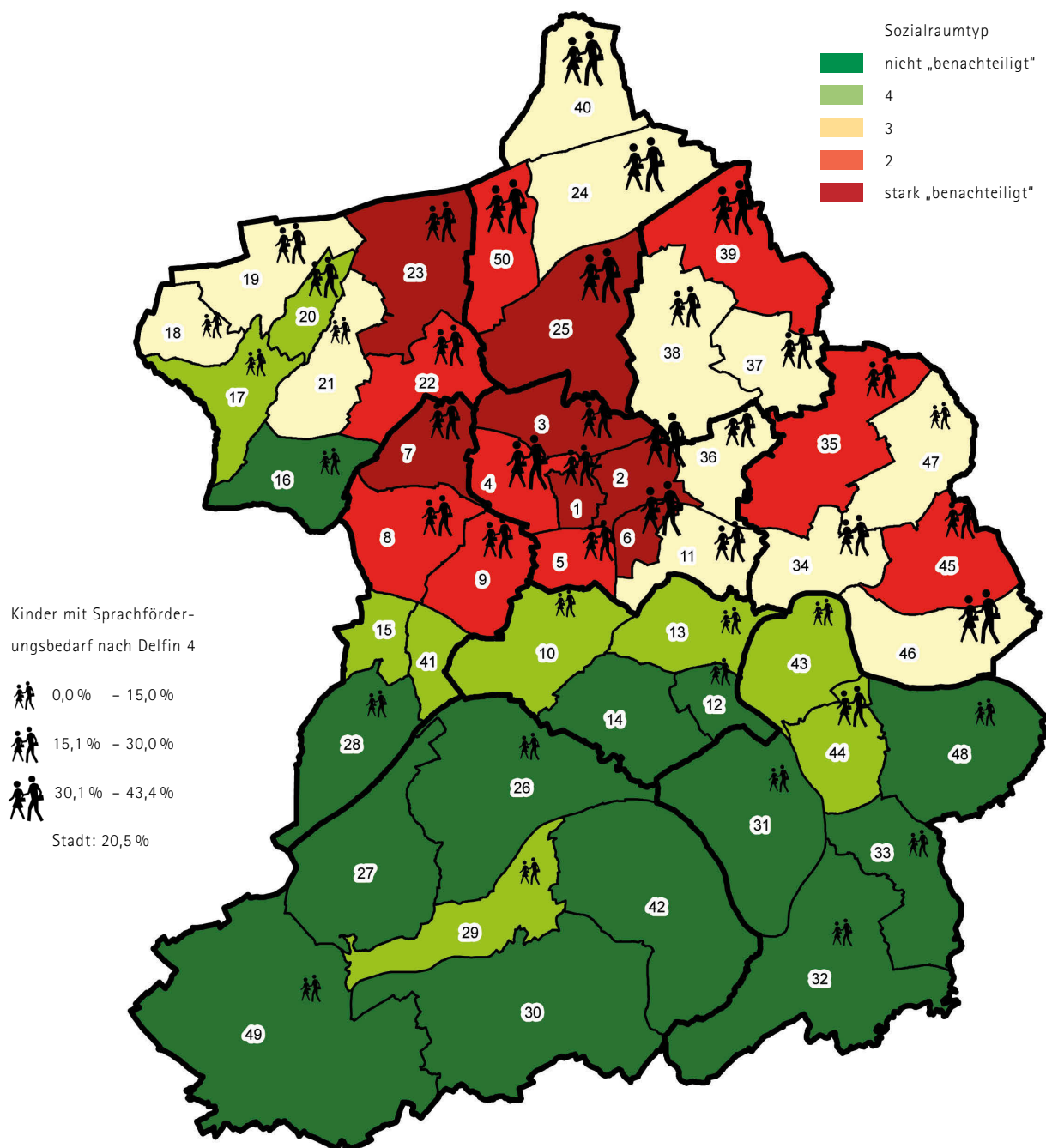
In den Stadtteilen, die den Sozialraumtypen 1 und 2 entsprechen, liegt der Anteil über 15 % und in vielen Stadtteilen sogar über 30 %. Neben Karnap findet sich auch im Westviertel mit 43,2 %, im Ostviertel mit 39,8 % und in Katernberg mit 35,8 % ein besonders hoher Anteil von Kindern mit Sprachförderbedarf.

Der Sozialraumtyp 2 umfasst sowohl Stadtteile mit einem unterdurchschnittlichen Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf (z. B. Leithe 11,9 %) als auch mit mittlerem (z. B. Frillendorf 20,6 %) und hohem Anteil (Altenessen-Nord 33,2 %).

Die SISMiK/SeLdaK-Ergebnisse ebenso wie grundlegende Studien, zeigen den positiven Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die Entwicklungschancen der Kinder. Es erscheint in hohem Maße sinnvoll, Kinder aus schwierigen Stadtteilen zu unterstützen und für einen Kindergartenbesuch zu gewinnen, um Bildungsungleichheit frühzeitig abzubauen.

Karte 2.4

Kinder mit Sprachförderbedarf nach Delfin 4 und Sozialraumtyp in den Stadtteilen



Quelle: Stadt Essen, Fachbereich Schule

1 Stadtkern	11 Huttrop	21 Borbeck-Mitte	31 Heisingen	41 Margarethenhöhe
2 Ostviertel	12 Rellinghausen	22 Bochold	32 Kupferdreh	42 Fischlaken
3 Nordviertel	13 Bergerhausen	23 Bergeborbeck	33 Byfang	43 Überehr-Hinsel
4 Westviertel	14 Stadtwald	24 Altenessen-Nord	34 Steele	44 Überehr-Holthausen
5 Südviertel	15 Fulerum	25 Altenessen-Süd	35 Kray	45 Freisenbruch
6 Südostviertel	16 Schönebeck	26 Bredeney	36 Frillendorf	46 Horst
7 Altendorf	17 Bedingrade	27 Schuir	37 Schonnebeck	47 Leithe
8 Frohnhausen	18 Frintrop	28 Haarzopf	38 Stoppenberg	48 Burgaltendorf
9 Holsterhausen	19 Dellwig	29 Werden	39 Katernberg	49 Kettwig
10 Rüttenscheid	20 Gerschede	30 Heidhausen	40 Karnap	50 Vogelheim

FAZIT

- 2010 gibt es in Essen fast dreimal so viele Betreuungsplätze für unter 3-jährige als noch 2005. Die Zahl der Plätze für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt ist dagegen fast durchgängig rückläufig.
- Die Versorgungsquote mit öffentlich geförderten KiBiz-Plätzen für die Betreuung der unter 3-Jährigen liegt gesamtstädtisch bei 12,5 %. Bezieht man alle Angebote für diese Altersgruppe mit ein, also auch das Betreuungsangebot in privat-gewerblichen Einrichtungen und der Tagespflege, so ergibt sich eine Versorgungsquote von 19,1%. Auf Ebene der Stadtteile zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede.
- Die Anzahl von Kindern in Tagespflege ist angestiegen. Diese Betreuungsform spürt einen Bedeutungszuwachs, insbesondere für jüngere Kinder.
- Der Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf nach SISMik und SeLdaK hat in Essen geringfügig abgenommen. Die Zahl der Kinder, die einer durch Delfin 4 festgestellten Sprachförderung bedürfen, steigt in der Gesamtbetrachtung der Stadt Essen an und hält sich in 2010 konstant.
- Vor dem Hintergrund der Ergebnisse ist es sinnvoll, Kinder aus schwierigen Stadtteilen für einen Kindergartenbesuch zu gewinnen, um Bildungsungleichheit früh abzubauen oder erst gar nicht entstehen zu lassen.

KAPITEL 3

KOMPETENZEN BEIM EINTRITT IN DIE SCHULE
– ÜBERGANG IN DIE PRIMARSTUFE

KOMPETENZEN BEIM EINTRITT IN DIE SCHULE¹ – ÜBERGANG IN DIE PRIMARSTUFE

Der Eintritt in das Schulsystem ist sowohl für die Kinder als auch für die Eltern ein besonderer Schritt in der Biographie. Er bedeutet, weit mehr als der Beginn der Kita-Zeit, das Herauslösen aus der vertrauten Umgebung und die Konfrontation mit einer neuen sozialen und räumlichen Umgebung. Aussagen, wie die, dass damit der „Ernst des Lebens beginne“, veranschaulichen die Bedeutung, die der Einschulung gegeben wird. Um den Übergang sanft und bruchlos gelingen zu lassen, werden in der Stadt Essen vielfältige Konzepte entwickelt und umgesetzt.

LERNEN VOR ORT – BILDUNGSÜBERGANG

KITA UND SCHULE: BEGEGNUNG IM GEMEINSAMEN BILDUNGSVERSTÄNDNIS.

Bei der Gestaltung des Übergangs von Elementar- zu Primarbereich geht es im Wesentlichen darum, die Bildungsangebote in ihrer Art, ihren Inhalten und Sichtweisen genauer aufeinander abzustimmen. Dabei gilt es, die Zusammenarbeit der Systeme und der in ihnen handelnden Pädagoginnen und Pädagogen zu verbessern und ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln. Es kann von einem gelungenen Übergang gesprochen werden, wenn ein Kind, sich die Neugierde auf das Neue bewahrend, die eine Bildungsumgebung verlassend, sich in der nächsten, der Schule, wohl fühlt, die dort gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote optimal nutzt. Unter dem Leitziel „Kein Kind darf verloren gehen“ soll der Übergang auch für jene Kinder erfolgreich verlaufen, die in Familien leben, die als bildungsarm und wenig unterstützend gelten, damit sich mit der nächsten Bildungs- und Lebensphase neue Perspektiven und Chancen eröffnen können. Wird der Übergang als Bruch erlebt, wie es in der Realität häufig der Fall ist, so liegen hierin oft erste Ursprünge für spätere Misserfolge und Bildungsbrüche.

FÄHIGKEITEN, TECHNIKEN, SPRACHE: KEIN KIND DARF VERLOREN GEHEN.

Die Kinder kommen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Grundschule. So sind etwa die Fähigkeiten zur Anwendung bestimmter Arbeitstechniken oder auch die Voraussetzungen im Bereich der Sprachkenntnisse äußerst heterogen, für einen erfolgreichen Schritt in die Grundschule jedoch von zentraler Bedeutung. Durch eine optimierte Zusammenarbeit der Systeme könnten z. B. Arbeitsmaterialien und -techniken, die das Kind bereits kennt, besser aufeinander abgestimmt werden. Fehlende Sprachkenntnisse, die Kinder bereits in der Grundschulzeit an einer erfolgreichen Unterrichtsteilnahme hindern, sind durch eine verbesserte Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule möglichst frühzeitig zu reduzieren. So genügt es z. B. in der Kita noch beim Memory-Spiel das Bild einer Zange zu erkennen und einem zweiten Bild zuzuordnen, wenn in der Grundschule das Bild der Zange als Grundlage für eine Schreibübung genutzt wird, dann muss das Kind den deutschen Begriff Zange kennen. Bei abgestimmten Materialien lernt das Kind bereits im Kindergarten den Namen des Werkzeugs, es kann das Wissen in der Schule umsetzen.

¹ (vgl. zu diesem Kapitel Stadt Essen, Der Oberbürgermeister, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen 2009 (a) oder Beuels, F.-R. 2010).

KONKRET: EINHEITLICHE METHODEN UND MATERIALIEN IN KITA UND SCHULE.

Die Schnittstelle zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule wurde in Essen bereits bearbeitet. Der Name des entsprechenden Arbeitskreises „Diagnose, Beratung und Förderung“ (DiBeFö) definiert die im Mittelpunkt stehenden Aufgaben. Dieser Arbeitskreis sprach sich für die einheitliche Nutzung von Materialien und Methoden in der Stadt Essen aus. Das gleichgerichtete Vorgehen an allen Standorten schafft eine gemeinsame Basis, um die Kooperationen zwischen den Einrichtungen zu erleichtern. So wurde für ganz Essen ein Begegnungsjahr zwischen Kita und Grundschule eingeführt. Hier wird angeknüpft, um in dieser Arbeitsstruktur weitere Vorhaben anzugehen.

Nach einer ersten Umsetzungsphase in der Praxis sollen die weiterentwickelten Modelle auf Basis der empfohlenen Materialien aufgegriffen und ausgewertet werden. Es bedarf an dieser Schnittstelle einer regelmäßigen Überprüfung und Bearbeitung, um eine kontinuierliche Verbesserung des Übergangsmanagements zu gewährleisten. Handlungsleitend ist die Zielsetzung, auch auf aktuelle thematische Herausforderungen gut reagieren zu können – integriert in bestehenden kleinräumlichen Arbeitsstrukturen.

Der bedeutsamste Aspekt beim Übergang in die Primarstufe ist der Entwicklungsstand der Kinder.

Alle einzuschulenden Kinder¹ werden im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung durch das Gesundheitsamt untersucht. Die Untersuchung erfolgt nach einem standardisierten Verfahren, dem Bielefelder Modell, welches einheitlich in NRW eingesetzt wird. Hierbei wird neben der Teilnahme an regelmäßigen Früherkennungsuntersuchungen und Impfstatus auch die geistige und körperliche Entwicklung, z. B. Sehschwächen, Koordinationsstörungen oder Sprachstörungen überprüft.

Zusätzlich werden beim Gesundheitsamt seit 2006 die Eltern gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Während bislang mit den Daten anderer Fachstatistiken, die des Jugendamtes ebenso wie die der Schulstatistik, Aussagen z. B. zum Zusammenhang von Bildungsstatus der Eltern mit weiteren Informationen über die Kinder nur eine vorsichtige Interpretation erlaubt, gelingt es mit diesen Verfahren, die Informationen wie z. B. Sozialstatus und Bildungsstand der Eltern sowie einen Migrationshintergrund² mit den Untersuchungsergebnissen in Verbindung zu bringen. Aus diesen Untersuchungen und Befragungen können differenzierte Aussagen abgeleitet werden. Dabei zeigt sich, dass die soziale und ethnische Herkunft in einem erheblichen Ausmaß über die Chancen entscheiden, frühzeitig Entwicklungsdefizite mit therapeutischer Unterstützung aufzuholen und in dieser Hinsicht gut vorbereitet in die Schullaufbahn einzusteigen. Armut und schlechte Bildung wirken sich nicht nur unmittelbar nachteilig auf den Gesundheitszustand von Kindern aus. Bei Kindern aus Familien mit niedrigem Bildungs-/Sozialstatus bestehen auch Mängel bei der Inanspruchnahme von Angeboten der Gesundheitsvorsorge. Diese Kinder lernen frühzeitig, „arm in jeder Beziehung“ zu sein. Die gesundheitliche Ungleichheit hat, wie auch andere Befunde zur sozialen Situation, eine räumliche Dimension.

¹ Aktuell: Kinder, die zum gesetzlichen Stichtag 30.09. das sechste Lebensjahr erreicht haben.

² Der Migrationshintergrund wurde hier nach der Abstammung erfasst, wobei zwischen folgenden Gruppen unterschieden wurde: deutsch, türkisch, sonstige europäisch, außereuropäisch, Mischehen.

Insbesondere der Bildungs-/Sozialstatus der Eltern ist eine entscheidende Einflussgröße auf Krankheiten, gesundheitliche Risikofaktoren und auf die Inanspruchnahme von ärztlichen Vorsorgeangeboten. Diese Meinung wird durch zahlreiche epidemiologische Studien gestützt. (vgl. z. B. *Siegerist 2008; Kunst & Mackenbach 1996*) Ein möglicher Migrationshintergrund ist nur in Verbindung mit der sozio-ökonomischen Lage der Haushalte, in denen die Schulanfängerinnen und Schulanfänger aufwachsen, von Bedeutung. Allerdings ist der Anteil der Einschülerinnen und Einschüler mit Migrationshintergrund, die aus Haushalten mit einem niedrigem Bildungs-/Sozialstatus kommen, wesentlich höher als bei den deutschen Haushalten. Von den deutschen Kindern stammen im Jahr 2010 4,1% aus einem Haushalt mit niedrigem Bildungs-/Sozialstatus, bei den Einschülerinnen und Einschüler mit Migrationshintergrund waren es mit 16,6% mehr als vier Mal so viele.

Auch die Familiensituation (alleinerziehend/Aufwachsen bei den leiblichen Eltern¹) und der längere Besuch einer Kindergemeinschaftseinrichtung haben Einfluss auf den Gesundheitszustand und die gesunde Entwicklung von Kindern. Da Schulanfängerinnen und Schulanfänger aus Familien mit einem niedrigen Bildungs-/Sozialstatus überproportional häufig kürzere Kindergartenbesuchszeiten aufweisen und aus Haushalten Alleinerziehender kommen, kann davon ausgegangen werden, dass auch hier der Bildungs-/Sozialstatus die entscheidende Determinante für die Verteilung gesundheitlicher Chancen ist. Schulanfängerinnen und Schulanfänger aus Familien mit einem niedrigen Bildungs-/Sozialstatus kommen überproportional aus Haushalten Alleinerziehender (2010: 15,7%; leibliche Eltern: 6,8%) und weisen überproportional häufig kürzere Kindergartenbesuchszeiten auf (2010: unter 2 Jahre: 22,4%; 2 Jahre und mehr: 7,0%).

Hingegen kann Bildungs-/Sozialstatus nicht als Einflussgröße auf die Unterschiede im Gesundheitszustand von Jungen und Mädchen herangezogen werden, da sie jeweils zu etwa gleich großen Anteilen aus Familien mit niedrigem Bildungs-/Sozialstatus kommen (vgl. *Tabelle A 3.19 im Anhang*).

In Essen werden nicht allein die Ergebnisse der jährlich durchgeführten Schuleingangsuntersuchung zusammengestellt, die breite Datenbasis der Schuleingangsuntersuchung und der Elternbefragung ist darüber hinaus in ihrer ganzen Differenziertheit bereits umfassend dargestellt (vgl. *Fußnote Seite 066*).

Im Folgenden werden einige Aussagen zusammengefasst.

STÖRUNGEN DER KÖRPERKOORDINATION, DER VISUOMOTORIK UND DER SPRACHE (GESUNDHEITSQUOTE)

Für den schulischen Erfolg ist die altersgerechte Entwicklung in den Bereichen Körperkoordination, Visuomotorik und Sprache eine Grundvoraussetzung. Kinder mit Störungen in einem dieser Bereiche sind in Bezug auf Schulprobleme und Schulversagen besonders gefährdet. Im Einzelnen lassen sich diese Gesundheitsbereiche wie folgt beschreiben:

- Körperkoordination: Kinder im Einschulungsalter sollten in ihrer motorischen Entwicklung und ihrer Körperkontrolle so weit gereift sein, dass sie sieben Sekunden jeweils auf einem Bein stehen können und mindestens neun Mal auf jedem Bein hüpfen können. Das beidbeinige seitliche Überspringen einer Linie erfasst die Koordination und Bewegungsgeschwindigkeit

¹ In der Gruppe der Alleinerziehenden sind hier auch Mütter und Väter enthalten, die mit einem neuen Partner bzw. mit einer neuen Partnerin zusammenleben. Nicht enthalten sind in diesen Auswertungen Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die bei den Großeltern oder bei anderen Verwandten, bei Pflegeeltern, Adoptiveltern oder in einem Heim leben. Die Gruppe leibliche Eltern umfasst beide leibliche Elternteile.

des ganzen Körpers. Kinder müssen den Schulweg, aber auch die Wege innerhalb des Schulgebäudes (Treppen/glatte Flure) mit dem Tornister auf dem Rücken bewältigen. Eine gute altersentsprechende Körperkoordination ist wichtig und hilft zudem Unfälle zu vermeiden. Der motorisch-koordinative Entwicklungsstand eines Kindes korreliert nur wenig mit den späteren schulischen Leistungen, ist aber für den sozio-emotionalen Status und die soziale Integration des Kindes in die Gruppe sehr relevant.

- Visuomotorik: hierbei handelt es sich hauptsächlich um Vorläuferfertigkeiten zum Erlernen des Schreibens. Sie werden z. B. überprüft, indem eine rudimentäre Abbildung zu einer vorgegebenen, komplett abgebildeten Form ergänzt werden muss und vorgegebene Figuren formentsprechend nachzuzeichnen sind. Eine intakte visuelle Perzeptionsfähigkeit, eine adäquate Hand-Auge-Koordination (feinmotorisch-koordinativ) und die korrekte visuelle Erfassung der Kleindetails sind hier wichtige Voraussetzungen. Visuomotorische Störungen reduzieren das Arbeitstempo, verbrauchen vermehrt Aufmerksamkeit und Konzentration und führen damit zu schnellerer Ermüdung des Kindes.
- Sprache: hierzu zählen Redeflussstörungen, Aussprachefehler oder falscher Gebrauch der deutschen Grammatik im Satzbau. Störungen des aktiven Sprachgebrauchs durch das Kind (expressive Sprachstörungen) beeinflussen – je nach Schwere – die Kommunikationsfähigkeit und damit den Lernerfolg des Kindes. Denn Sprache hat bei der Vermittlung schulischer Lerninhalte eine herausragende Bedeutung. Aber auch die soziale Integration in die Gruppe wird wesentlich über sprachliche Fertigkeiten gesteuert. Viele Leistungen unseres Gehirns, wie z.B. das Gedächtnis, sind stark sprachabhängig. Zudem werden Störungen des passiven Sprachverständnisses, das heißt der passiven Aufnahme des Gesprochenen (rezeptive Sprachstörungen), Probleme bei der geistigen Verarbeitung des Gehörten (auditive Informationsverarbeitung) und Störungen der Fähigkeit, das Gehörte bestimmten Buchstabenverbindungen zuordnen zu können (phonologische Bewusstheit), überprüft, weil dies Schlüsselfertigkeiten für den Erwerb des Lesens und Schreibens sind.

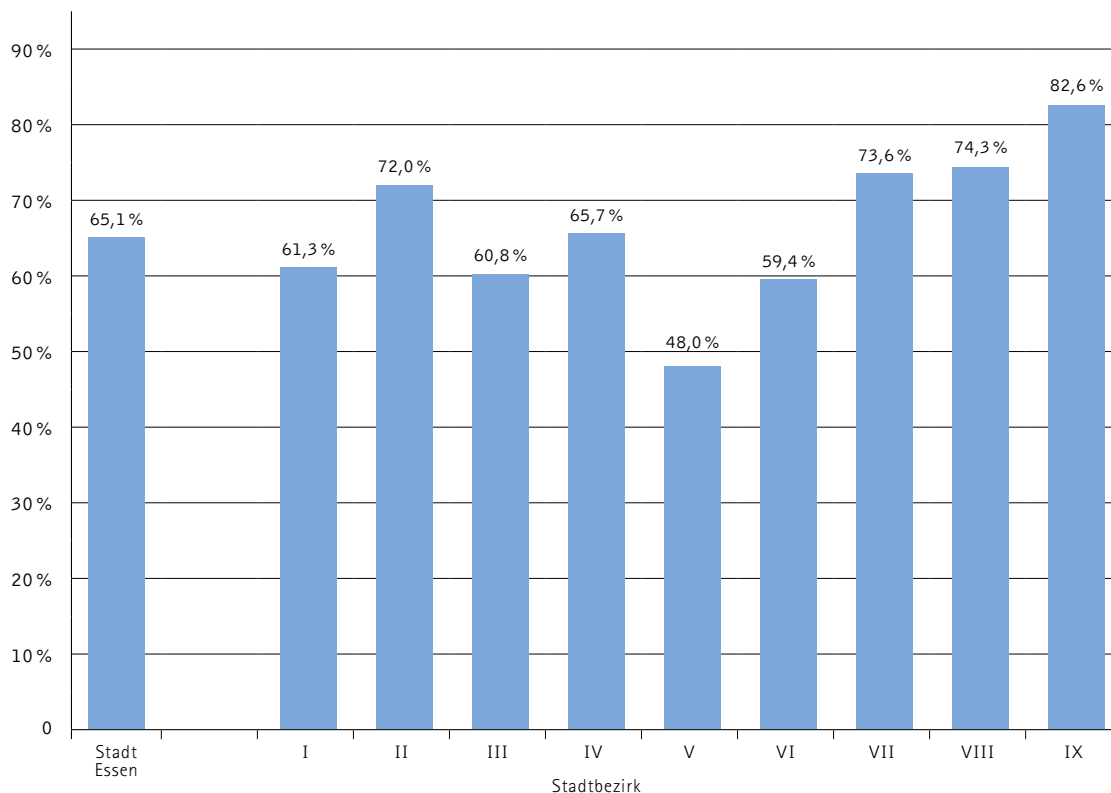
Bei der Überprüfung dieser Kompetenzbereiche zeigt sich: Der Anteil der Kinder, die im Zeitraum von 2006 bis 2010 ohne Befunde bei Störungen der Koordination, der Visuomotorik und der Sprache (Gesundheitsquote) geblieben sind, hat sich im Zeitverlauf von 57,8 % (2006) über 64,9 % (2008) auf erfreuliche 65,1 % im Jahr 2010 erhöht (vgl. *Tabelle 3.1 im Anhang*). Rund zwei Drittel der Schulanfängerinnen und Schulanfänger sind in Bezug auf diesen Gesundheitsindikator ausreichend für den schulischen Alltag gerüstet. Auf etwas mehr als ein Drittel trifft diese Aussage allerdings nicht zu.

In allen Stadtbezirken des Essener Südens (Stadtbezirke II, VIII und IX) liegt die Gesundheitsquote in den hier einbezogenen Jahren mehr oder weniger deutlich über dem jeweiligen Gesamtdurchschnitt. Dies gilt im Jahr 2010 insbesondere für den Stadtbezirk IX, in dem 82,6 % der Schulanfängerinnen und Schulanfänger ohne Befund bei den Störungen der Körperkoordination, der Visuomotorik und der Sprache waren.

Als wenig günstig offenbart sich hingegen die Mitte und der Norden der Stadt, insbesondere in den Stadtbezirken I, III, V, und VI. Im Stadtbezirk V erreicht die Gesundheitsquote im Jahr 2010 nicht einmal 50 %. Hingegen gibt die Entwicklung im Stadtbezirk IV und insbesondere im Stadtbezirk VII zu Hoffnung Anlass. Im Stadtbezirk VII ist die Gesundheitsquote im Jahr 2010 bis auf deutlich überdurchschnittliche 73,6 % angestiegen.



Abb. 3.1 Schulanfänger/-innen¹ ohne Befunde bei Störungen der Koordination, Visuomotorik und der Sprache (Gesundheitsquote) in den Stadtbezirken² 2010



¹ Schulanfänger/-innen und zurückgestellte Schulanfänger/-innen, die erneut zur Einschulungsuntersuchung kamen.

² Aufgrund von in Essen Einschulten aus Nachbargemeinden und aufgrund fehlender Angaben reduziert sich die Zahl der Schulanfänger/-innen.

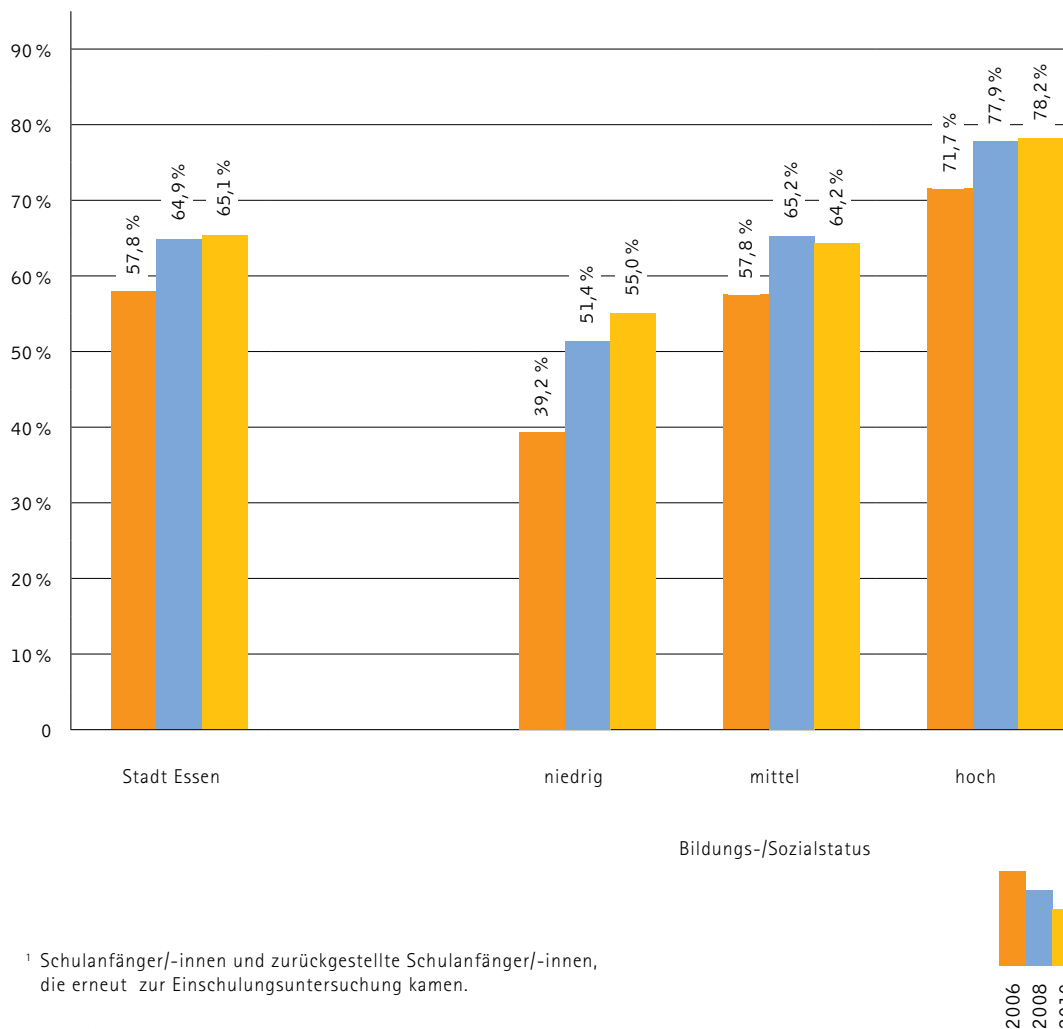
Quelle: Stadt Essen, Gesundheitsamt

Die Gesundheitsquote der Kinder steigt mit dem erreichten Bildungs-/Sozialstatus der Eltern³ deutlich an (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 3.2 im Anhang).

³ Im Wesentlichen basiert der Index für den Bildungs-/Sozialstatus auf einer Skala von 1 bis 8. Der idealtypische Fall für einen hohen Bildungs-/Sozialstatus ist eine Person (Haushaltsvorstand) mit Abitur als höchstem Schul- und einem abgeschlossenem Universitätsstudium als höchstem Ausbildungsabschluss. Die Ausbildung steht dabei als ein Indikator, der für die Ausübung einer späteren beruflichen Tätigkeit qualifiziert. Am anderen Ende der Skala steht eine Person (Haushaltsvorstand) ohne Schul- und Ausbildungsabschluss. Entwickelt wurde dieser Index auf der Grundlage von Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Epidemiologische Methoden“ in der Deutschen Arbeitsgemeinschaft Epidemiologie (DAE), der Gesellschaft für Medizinische Informatik, Biometrie und Epidemiologie (GMDS), der Deutschen Gesellschaft für Sozialmedizin und Prävention (DGSMPP) und der Deutschen Region der Internationalen Biometrischen Gesellschaft: Messung und Quantifizierung soziographischer Merkmale in epidemiologischen Studien (vgl. Jöckel et al., 1998). Der Bildungs-/Sozialstatus der Haushalte wird seit dem Jahr 2006 über eine zusätzliche, freiwillige Befragung der begleitenden Eltern während der Schuleingangsuntersuchung ermittelt.

Schulanfänger/-innen¹ ohne Befunde bei Störungen der Koordination, Visuomotorik und der Sprache (Gesundheitsquote) nach dem Bildungs-/Sozialstatus des Haushalts in den Jahren 2006, 2008 und 2010

Abb. 3.2



¹ Schulanfänger/-innen und zurückgestellte Schulanfänger/-innen, die erneut zur Einschulungsuntersuchung kamen.

Quelle: Stadt Essen, Gesundheitsamt

So lag z. B. im Jahr 2008 die Gesundheitsquote der Schulanfängerinnen und Schulanfänger aus Familien mit einem niedrigen Bildungs-/Sozialstatus bei 51,4 %, bei einem mittleren Bildungs-/Sozialstatus bei 65,2 % und bei Kindern aus Familien mit hohem Bildungs-/Sozialstatus bei 77,9 %. Im Jahr 2010 liegen die vergleichbaren Anteile bei 55,0 % (niedriger Sozialstatus), 64,2 % (mittlerer Sozialstatus) und 78,2 % (hoher Sozialstatus). Für die betroffenen Kinder aus Familien mit einem niedrigen Bildungs-/Sozialstatus ist der Start in die Schullaufbahn somit deutlich erschwert. Wenn sie von Entwicklungsstörungen in gleich mehreren Bereichen betroffen sind, erscheint ein Schulversagen nahezu vorprogrammiert.

Besonders problematisch stellt sich die aktuelle Situation in den Stadtbezirken III, V und VI dar. Im Jahr 2010 bleiben im westlichen Stadtbezirk III nur 51,8 % der untersuchten Schulanfängerinnen und Schulanfänger aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus ohne Befund bei Störungen der Körperkoordination, der Visuomotorik und der Sprache. Im Stadtbezirk VI liegt die Gesundheitsquote bei Einschülerinnen und Einschülern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus bei nur 51,2 % und im Stadtbezirk III sogar nur bei 44,8 %.

Auch ein Anstieg der Gesundheitsquote im Vergleich der Jahre 2006 bis 2010 sowohl bei den deutschen wie bei den Einschülerinnen und Einschülern mit Migrationshintergrund ist zu beobachten (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 3.3 im Anhang). Während der Anstieg gesunder Kinder bei den deutschen Schulanfängerinnen und Schulanfängern von 59,4 % im Jahr 2006 auf 71,6 % im Jahr 2010 sehr deutlich ausfällt, ist bei den Einschülerinnen und Einschülern mit Migrationshintergrund im gleichen Zeitraum nur eine geringe Zunahme um 2,4 Prozentpunkte, von 55,4 % auf 57,8 % zu verzeichnen. Die Gesundheitsquote fällt somit bei den Schulanfängerinnen und Schulanfängern aus Familien mit Migrationshintergrund im Jahr 2010 gegenüber den deutschen Schulanfängerinnen und Schulanfängern um rund 14 Prozentpunkte niedriger aus.

Sowohl bei den deutschen wie bei den Einschülerinnen und Einschülern mit Migrationshintergrund zeigt sich insbesondere im nördlichen Essener Stadtbezirk V eine schwierige Situation: die Gesundheitsquote liegt bei den deutschen Schulanfängerinnen und Schulanfängern hier nur bei 58,8 % und bei den nichtdeutschen lediglich bei 41,3 %.

Kinder, die bei ihren leiblichen Eltern leben, sind zu jeweils größeren Anteilen ohne Befunde bei Störungen der Körperkoordination, der Visuomotorik und der Sprache geblieben als Kinder, die in Haushalten Alleinerziehender aufwachsen (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 3.4 im Anhang). 2006, 2008 und 2010 liegt die Quote gesunder Einschülerinnen und Einschüler, die in vollständigen Familien heranwachsen, bei 61,0 %, 68,4 % bzw. 68,0 %. Schulanfängerinnen und Schulanfänger aus Haushalten Alleinerziehender sind demgegenüber im Jahr 2006 nur zu 49,8 %, im Jahr 2008 nur zu 62,5 % und im Jahr 2010 nur zu 63,8 % ohne Befund. Ein Blick auf die hier einbezogenen Vergleichsjahre zeigt, dass die Unterschiede in der Gesundheitsquote bei den Einschülerinnen und Einschülern aus vollständigen Familien und aus Familien Alleinerziehender im Zeitverlauf kleiner geworden sind. Unter kleinräumigen Gesichtspunkten heben sich abermals die Ergebnisse für den im Norden der Stadt gelegenen Stadtbezirk V heraus: hier sind bei den Schulanfängerinnen und Schulanfängern aus alleinerziehenden Haushalten im Jahr 2010 weniger als die Hälfte (48,3 %) ohne Befund bei Störungen der Körperkoordination, der Visuomotorik und der Sprache.

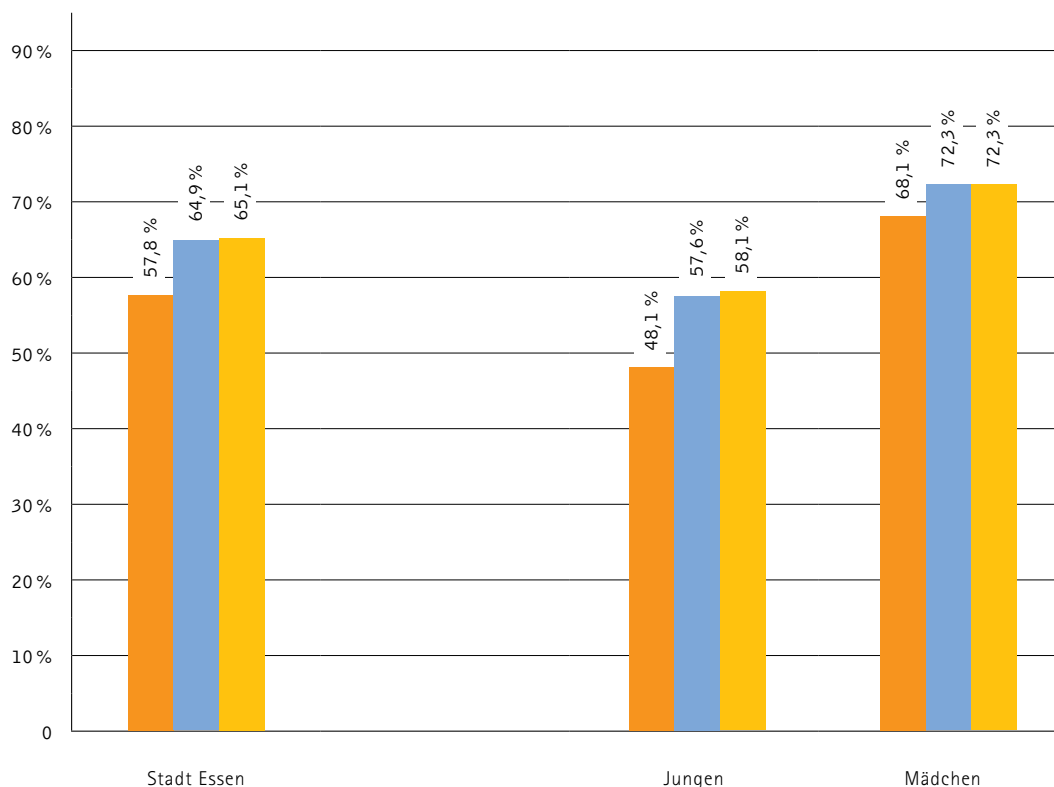
Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die länger einen Kindergarten besucht haben, weisen weit höhere Gesundheitsquoten auf (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 3.5 im Anhang). Die Differenz beträgt in den Jahren 2006, 2008 und 2010 rund 13 (2006) bis 18 (2010) Prozentpunkte. So sind etwa im Jahr 2006 60,1 % der Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die einen Kindergarten zwei Jahre oder länger besucht haben, ohne Befunde bei Störungen der Körperkoordination, der Visuomotorik und der Sprache geblieben. Bei den Einschülerinnen und Einschülern, die einen Kindergarten weniger als zwei Jahre besucht haben, liegt der vergleichbare Anteil nur bei 47,0 %. Im Jahr 2010 weisen die Kinder mit einem Kindergartenbesuch von zwei Jahren oder länger eine Gesundheitsquote von 67,6 % auf. Bei den Kindern mit einem weniger langen Kindergartenbesuch liegt diese Quote gerade einmal bei 50,1 %. Hier sind die Unterschiede im Zeitverlauf sogar noch größer geworden, was den Effekt eines längerfristigen Besuchs eines Kindergartens oder einer Kindertagesstätte noch einmal deutlich unterstreicht. Im Jahr 2010 liegt die Gesundheitsquote der Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die weniger als zwei Jahre einen Kindergarten besucht haben, im zentralen Stadtbezirk I (45,8 %) und in dem im Norden der Stadt gelegenen Stadtbezirken IV (46,9 %), V (35,4 %) und VI (48,1 %) am niedrigsten.

Während früher die geringere Bildungsbeteiligung und der weniger starke Bildungserfolg von Mädchen im Mittelpunkt der Diskussion standen, ist inzwischen der geringere Bildungserfolg der Jungen bei Bildungsabschlüssen, Schulnoten und Leistungstests ein viel beachtetes Thema. Diese geschlechtsspezifischen Bildungsungleichheiten – Mädchen werden als die Gewinnerinnen gesehen – werden häufig mit einer größeren Anpasstheit im Verhalten, einer aktiveren Mitarbeit in der Schule und einem Plus an selbstgesteuertem Lernen in Verbindung gebracht (vgl. z. B. Hadjar 2011).

Diese ungleichen Chancen sind bereits beim Einstieg in die Schullaufbahn virulent. Mädchen weisen im gesamten Untersuchungszeitraum von 2006 bis 2010 eine weitaus höhere Gesundheitsquote auf als Jungen (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 3.6 im Anhang). Bei den Mädchen steigt der Anteil ohne Befunde bei den Störungen der Körperkoordination, der Visuomotorik und der Sprache von 68,1 % im Jahr 2006 bis auf 72,3 % im Jahr 2010. Bei den Jungen liegen die vergleichbaren Anteile im Jahr 2006 bei 48,1 % und im Jahr 2010 bei 58,1 %. Auch wenn sich der Abstand zwischen Jungen und Mädchen im Zeitverlauf verringert hat, beträgt er im Jahr 2010 immer noch mehr als 14 Prozentpunkte. In den nördlichen Stadtbezirken V (42,8 %) und VI (48,9 %) haben im Jahr 2010 jeweils weniger als die Hälfte der männlichen Schulanfänger einen guten Gesundheitsstatus. In den Stadtbezirken I (53,3 %) und III (55,5 %) liegen diese Anteile nur wenig über 50 %. Bei den Schulanfängerinnen aus dem nördlichen Stadtbezirk V signalisiert im Jahr 2010 die vergleichsweise sehr niedrige Gesundheitsquote von nur 53,4 %, dass hier Unterstützungsbedarf besteht.

Schulanfänger/-innen¹ ohne Befunde bei Störungen der Koordination, Visuomotorik und der Sprache (Gesundheitsquote) nach Geschlecht in den Jahren 2006, 2008 und 2010

Abb. 3.3



¹ Schulanfänger/-innen und zurückgestellte Schulanfänger/-innen, die erneut zur Einschulungsuntersuchung kamen.

Quelle: Stadt Essen, Gesundheitsamt

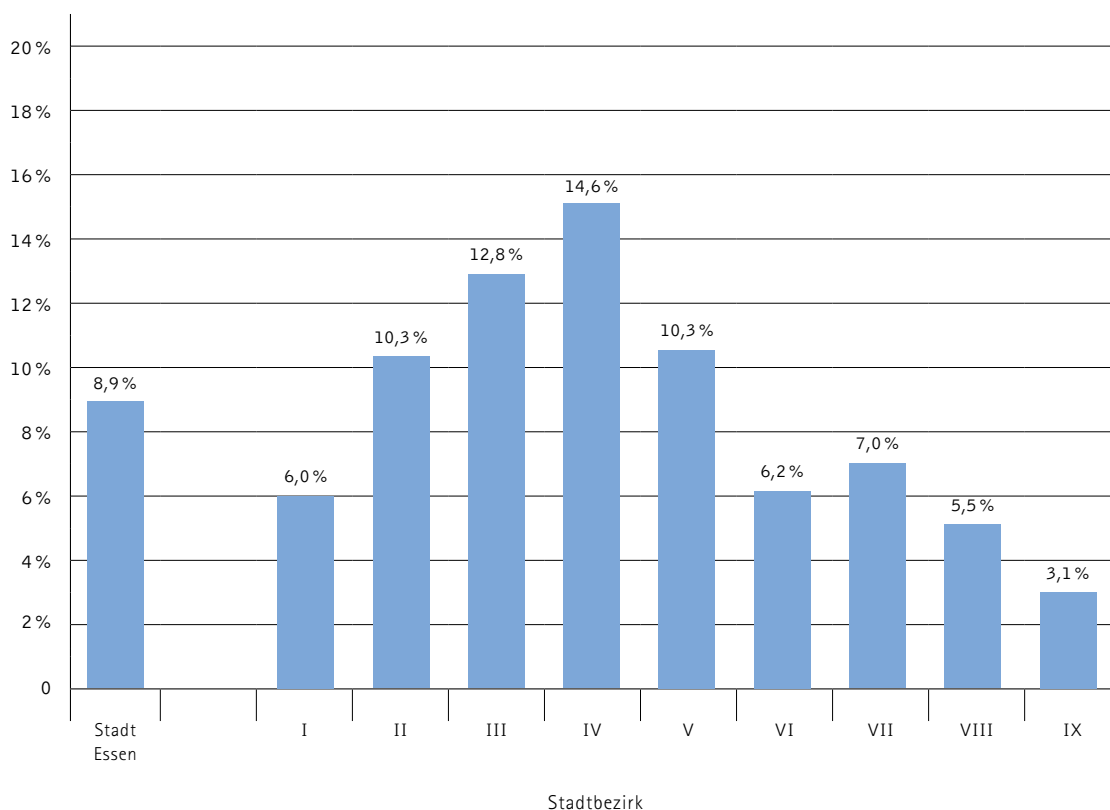


VERHALTENSAUFFÄLLIGKEITEN

Verhaltensauffälligkeiten wie emotionale Störungen (Ängstlichkeit, Gehemmtheit), soziale Störungen (Aggressivität, fehlendes Einhalten von Regeln) oder ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom), die zu einer Beeinträchtigung des Kindes oder seines Umfeldes führen, erschweren die Eingliederung in die Klassengemeinschaft erheblich. Diese Kinder werden schnell zu Außenseitern, die für alle Verfehlungen der Klasse verantwortlich gemacht werden. Besonders ausagierende, umtriebige Kinder werden von Mitschülerinnen und Mitschülern ebenso wie von Lehrerinnen und Lehrern als „Störenfried“ wahrgenommen und mit entsprechenden Sanktionen belegt. Hier ist frühzeitig zu klären, welchen Hilfebedarf Eltern, Kind und Schule haben; die diagnostische Abklärung sollte (falls noch nicht erfolgt) unverzüglich eingeleitet werden.

Bei den diagnostizierten Verhaltensauffälligkeiten im Zeitverlauf gibt es gesamtstädtisch eine erfreuliche Abnahme von 13,7 % im Jahr 2006 auf 10,5 % im Jahr 2008 und schließlich auf 8,9 % im Jahr 2010 (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 3.7 im Anhang).

Abb. 3.4 Schulanfänger/-innen¹ mit Verhaltensauffälligkeiten in den Stadtbezirken² 2010



¹ Schulanfänger/-innen und zurückgestellte Schulanfänger/-innen

² Aufgrund von in Essen eingeschulten aus Nachbargemeinden und aufgrund fehlender Angaben reduziert sich die Zahl der Schulanfänger/-innen mit Angaben zu den Stadtbezirken.

Quelle: Stadt Essen, Gesundheitsamt

In den im Süden der Stadt gelegenen Stadtbezirken VIII und IX liegen die Anteile der Schulanfängerinnen und Schulanfänger mit der Diagnose Verhaltensauffälligkeit im gesamten Untersuchungszeitraum jeweils unter dem Gesamtdurchschnitt, wobei im Jahr 2010 der Anteil im Stadtbezirk IX mit 3,1 % bei Vergleich aller Stadtbezirke am niedrigsten ausfällt. Eine vergleichbare Entwicklung ist auch für den zentralen Stadtbezirk I (2006: 9,4 %; 2008: 6,2 %; 2010: 6,0 %) und den im Norden der Stadt gelegenen Stadtbezirk VII (2006: 12,4 %; 2008: 6,5 %; 2010: 7,0 %) festzustellen. Für das Jahr 2010 (6,2 %) kann auch für den nördlichen Stadtbezirk VI eine Wende zu einer weitaus positiveren Entwicklung festgestellt werden.

Demgegenüber gibt es neben dem südlichen Stadtbezirk II (10,3 %) im Jahr 2010 noch drei im Westen bzw. Norden der Stadt gelegene Stadtbezirke mit überdurchschnittlichen Anteilen an verhaltensauffälligen Schulanfängerinnen und Schulanfängern: den Stadtbezirk III mit einem Anteil 12,8 %, den Stadtbezirk IV mit einem Anteil von 14,6 % und den Stadtbezirk V mit einem Anteil von 10,3 %.

Der Anteil verhaltensauffälliger Schulanfängerinnen und Schulanfänger ist bei den Kindern, die aus Familien mit einem niedrigen Bildungs-/Sozialstatus kommen, am höchsten (*vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 3.8 im Anhang*). Im Jahr 2006, 2008 und 2010 lagen die entsprechenden Anteile bei 20,0 %, bei 13,8 % und bei 11,0 %. Bei den Schulanfängerinnen und Schulanfänger aus Familien mit mittlerem Bildungs-/Sozialstatus sinken die Anteile auf 14,6 % (2006), 12,1 % (2008) bzw. 10,0 % (2010) und bei Familien mit hohem Bildungs-/Sozialstatus sind nur noch 8,4 % (2006) bzw. 6,1 % (2008 und 2010) der Kinder im Schuleingangsalter verhaltensauffällig.

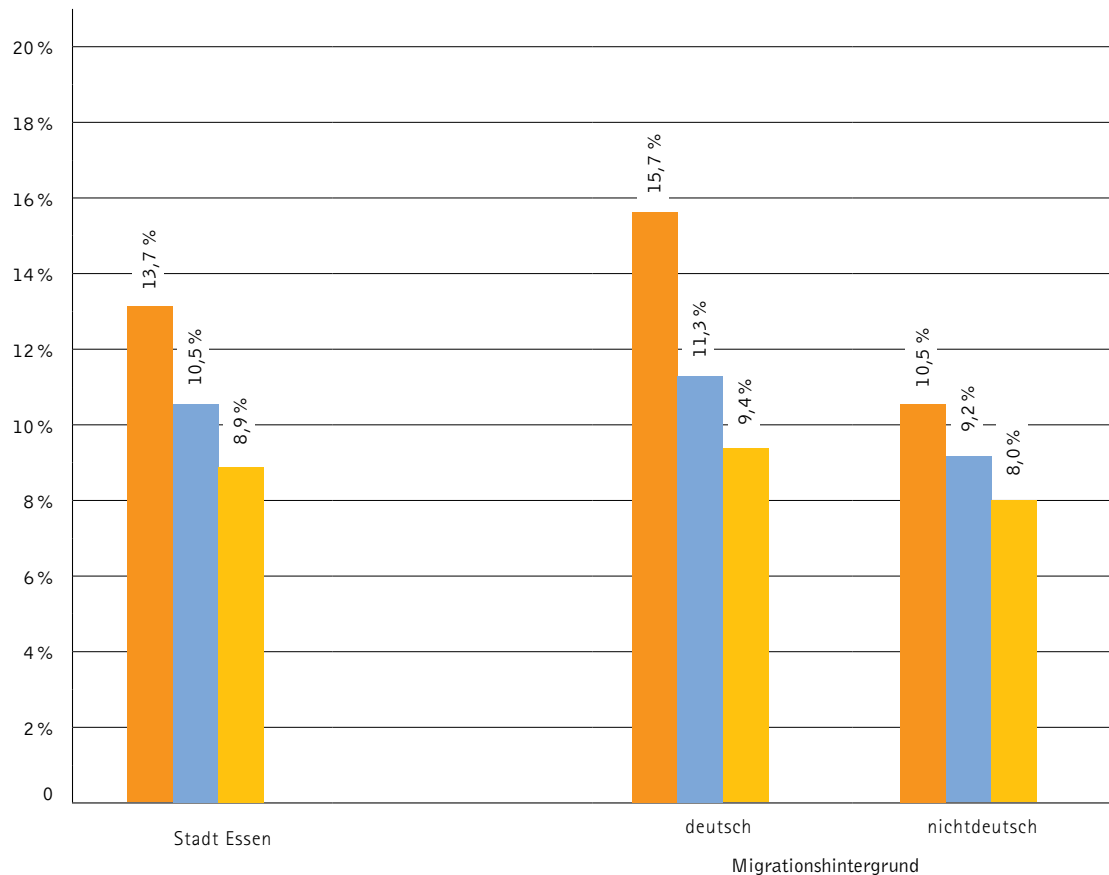
Besondere Aufmerksamkeit verlangt, wenn man die soziale Lage der Familien mit Schulanfängerinnen und Schulanfängern berücksichtigt, die Situation im nördlichen Stadtbezirk IV. Hier sind im Jahr 2010 mit 18,9 % deutlich überdurchschnittlich viele Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungs-/Sozialstatus verhaltensauffällig, aber auch überdurchschnittliche 13,8 % der Einschülerinnen und Einschüler, die aus Familien mit einem mittleren Bildungs-/Sozialstatus kommen. Selbst 17,6 % der Kinder aus Familien mit einem hohen Bildungs-/Sozialstatus werden im Stadtbezirk IV als verhaltensauffällig diagnostiziert. Ein Handlungsbedarf besteht darüber hinaus im Stadtbezirk III, für den auf etwas niedrigerem Niveau vergleichbares gilt. In den Stadtbezirken VI und VIII gibt die jüngere Entwicklung ebenfalls zu Besorgnis Anlass. Im Stadtbezirk VI sind im Jahr 2010 überdurchschnittliche 12,2 % der Schulanfängerinnen und Schulanfänger mit einem niedrigen Bildungs-/Sozialstatus verhaltensauffällig, im Stadtbezirk VIII gilt dies für die Jahre 2006 und 2008.

Einschülerinnen und Einschüler mit Migrationshintergrund sind – über den gesamten Untersuchungszeitraum betrachtet – jeweils zu geringeren Anteilen verhaltensauffällig als die deutschen Schulanfängerinnen und Schulanfänger (*vgl. hier und im Folgenden Tabelle 3.9 im Anhang*). Der Anteil verhaltensauffälliger Einschülerinnen und Einschüler sinkt bei den deutschen Einschülerinnen und Einschülern von 15,7 % im Jahr 2008 bis auf 9,4 % im Jahr 2010. Bei den Schulanfängerinnen und Schulanfängern mit Migrationshintergrund gibt es im Zeitverlauf ebenfalls eine Abnahme, allerdings auf einem niedrigeren Niveau: der Anteil verhaltensauffälliger Einschülerinnen und Einschüler mit Migrationshintergrund sinkt von 10,5 % im Jahr 2006 bis auf 8,0 % im Jahr 2010.

Mit Anteilen von jeweils über 10 %, weisen die deutschen Schulanfängerinnen und Schulanfänger im westlichen Stadtbezirk III (13,1 %) und in den nördlichen Stadtbezirken IV und V (jeweils 13,3 %) im Jahr 2010 Verhaltensauffälligkeiten auf. Die aktuelle Situation des Jahres 2010 signalisiert bei den Einschülerinnen und Einschülern mit Migrationshintergrund im südlichen Stadtbezirk II (13,9 %), im westlichen Stadtbezirk III (12,2 %) und im nördlichen Stadtbezirk IV (17,3 %) einen vordringlichen Handlungsbedarf.

Abb. 3.5

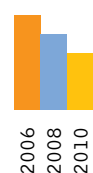
Schulanfänger/-innen mit Verhaltensauffälligkeiten nach dem Migrationshintergrund¹ in den Jahren 2006, 2008 und 2010²



¹ Der Migrationshintergrund wurde hier nach der Abstammung erfasst, wobei zwischen folgenden Gruppen unterschieden wurde: deutsch, türkisch, sonstige europäisch, außereuropäisch, Mischehen.

² Im Jahr 2008 wurde eine 10. Früherkennungsuntersuchung, die U7a (34. – 36. Lebensmonat), eingeführt, die hier noch unberücksichtigt bleibt.

Quelle: Stadt Essen, Gesundheitsamt



Verhaltensauffälligkeiten treten bei Kindern aus Haushalten Alleinerziehender häufiger auf als bei Kindern, die bei ihren leiblichen Eltern wohnen (vgl. hier und im Folgenden Tabelle 3.10 im Anhang). Im Jahr 2006 waren 20,9 % der Kinder von Alleinerziehenden verhaltensauffällig, im Jahr 2008 15,1 % und im Jahr 2010 12,1 %. Die Anteile der Einschülerinnen und Einschüler, die in vollständigen Familien leben, liegen bei 11,4 % (2006), 9,3 % (2008) bzw. 8,2 % (2010). Erfreulicherweise ist festzustellen, dass im Zeitverlauf die Unterschiede bei den Verhaltensauffälligkeiten zwischen den Schulanfängerin-

nen und Schulanfängern aus vollständigen und aus alleinerziehenden Haushalten kleiner geworden sind. Betrachtet man das aktuelle Jahr 2010, so verlangt bei den Einschülerinnen und Einschülern aus alleinerziehenden Haushalten die Situation im zentralen Stadtbezirk I (16,7 %), im westlichen Stadtbezirk III (17,8 %) und in den nördlichen Stadtbezirken IV (14,4 %) und V (15,7 %) besondere Aufmerksamkeit. Bei den Schulanfängerinnen und Schulanfängern, die bei den leiblichen Eltern wohnen, besteht im südlichen Stadtbezirk II (11,7 %) und ebenfalls in den Stadtbezirken III (12,6 %) und IV (16,0 %) ein Handlungsbedarf. Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die einen Kindergarten weniger als zwei Jahre besucht haben, waren in den Jahren 2006 (16,2 %), 2008 (11,3 %) und 2010 (10,8 %) zu jeweils höheren Anteilen verhaltensauffällig als solche, die einen Kindergarten länger besucht haben (vgl. hier und im Folgenden Tabelle 3.11 im Anhang). In den Jahren 2006, 2008 und 2010 liegen die vergleichbaren Anteile bei den Einschülerinnen und Einschülern, die einen Kindergarten zwei Jahre oder länger besucht haben, bei 12,8 %, 9,6 % bzw. 8,6 %. Die aktuelle Situation des Jahres 2010 signalisiert bei den Schulanfängerinnen und Schulanfängern, die einen Kindergarten weniger als zwei Jahren besucht haben, in Bezug auf die Therapie von Verhaltensauffälligkeiten einen vordringlichen Handlungsbedarf in den Stadtbezirken III (17,2 %), IV (15,9 %) und VIII (18,5 %). Diese Ergebnisse stützen die These aus Kapitel 2, dass ein Kindergartenbesuch sich positiv auf die Entwicklung von Kindern auswirkt.

Auch in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten sind Mädchen, im Vergleich mit Jungen, über den gesamten Untersuchungszeitraum betrachtet, jeweils zu geringeren Anteilen betroffen (vgl. hier und im Folgenden Tabelle 3.12 im Anhang). Auch wenn bei Jungen die Anteile stärker rückläufig sind als bei Mädchen, von 18,3 % im Jahr 2006 auf 11,4 % im Jahr 2010, liegen die aktuellen Unterschiede in der Diagnosehäufigkeit immer noch bei deutlichen 5 Prozentpunkten (Jungen 2010: 6,4 %). Insbesondere die aktuellen Anteile von 14,9 % im westlichen Stadtbezirk III und von 17,3 % bzw. 13,7 % in den nördlichen Stadtbezirken IV und V zeigen bei Jungen Handlungsnotwendigkeiten auf.

TEILNAHME AN DEN FRÜHERKENNUNGSUNTERSUCHUNGEN U1 BIS U9

Ein wichtiger Indikator für den Erfolg bzw. Misserfolg der Gesundheitserziehung und -förderung ist die regelmäßige Teilnahme an Angeboten zur Gesundheitsvorsorge. Zu diesen präventiven Angeboten im Vorschulalter gehören, neben den Impfungen, Vorsorge- bzw. Früherkennungsuntersuchungen.

Die Etablierung von gesetzlichen Krankenversicherungen mit umfangreicher ärztlicher Versorgung und kostenlosen Vorsorgeuntersuchungen für alle Kinder sollte eine deutliche Verbesserung der gesundheitlichen Situation unabhängig vom Familienvermögen bzw. -einkommen bewirken.

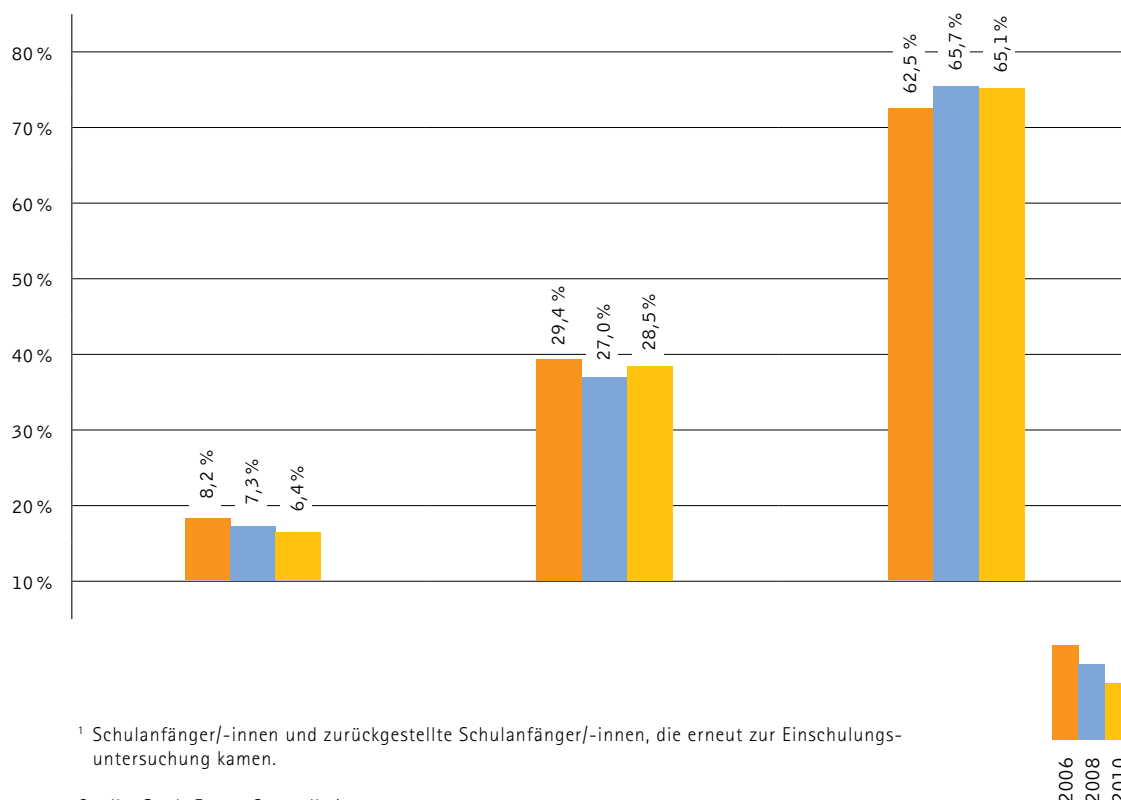
Vorsorgeuntersuchungen für Kinder bieten die Krankenkassen seit dem Jahr 1971 als Kassenleistung an. Ziel dieser Früherkennungsuntersuchungen ist es, bei Säuglingen und Kleinkindern solche Krankheiten möglichst frühzeitig zu erkennen und einer Behandlung zuzuführen, die die normale körperliche und geistige Entwicklung und damit auch die Bildungschancen im besonderen Maße gefährden. Es handelt sich dabei um inzwischen insgesamt 10 Untersuchungen (U1 bis U9), die zu festgelegten Terminen bis zum 6. Lebensjahr durchgeführt und durch die z. B. Gefährdungen auf dem Gebiet der inneren Organe, des Skelettsystems, der Sinnesorgane bzw. Entwicklungsstörungen aufgedeckt werden können.

Im Rahmen der vom Gesundheitsamt durchgeführten Schuleingangsuntersuchungen wird anhand des Vorsorgeheftes dokumentiert, ob die empfohlenen Früherkennungsuntersuchungen für Säuglinge und Kleinkinder vollständig wahrgenommen wurden. Die Früherkennungsuntersuchungen für Kinder werden von den gesetzlichen Krankenkassen innerhalb bestimmter festgelegter Zeitfenster bezahlt, so dass die Eltern keinerlei Kosten – auch keine Praxisgebühr – für die Durchführung der Untersuchung zu tragen haben; finanzielle Hinderungsgründe, den Kindern nicht alle Vorsorgeuntersuchungen ange-
deihen zu lassen, kann es also keine geben.

Besonders die Teilnahme an den Früherkennungsuntersuchungen stellt eine wichtige Möglichkeit dar, rechtzeitig vor der Einschulung Entwicklungsdefizite aufzudecken und erforderliche Therapien einzuleiten. Deshalb bleibt der Essener Weg zur Umsetzung der Landesverordnung zur Steigerung der Teilnahmequoten an den Vorsorgeuntersuchungen weiter bedeutsam: Alle Eltern, die aktuell Gefahr laufen die Frist für eine Untersuchung zu verpassen, erhalten zuerst ein Erinnerungsschreiben vom Landesinstitut für Gesundheit und Arbeit. Falls dann immer noch keine Teilnahme an der Untersuchung durch den Arzt bestätigt wird, erfolgt eine Kontaktaufnahme zur Familie durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamtes der Stadt Essen, die die Eltern persönlich auf die Notwendigkeit dieser Untersuchungen hinweisen und dringend zu einer Terminvereinbarung raten.

Es ist erfreulicherweise festzustellen, dass der Anteil der Schulanfängerinnen und Schulanfänger, bei denen aufgrund der Nichtvorlage des Vorsorgeheftes der Stand der Gesundheitsvorsorge nicht festgestellt werden konnte, kontinuierlich abgenommen hat (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 3.13 im Anhang). Im Zeitraum vom Jahr 2006 bis zum Jahr 2010 ist dieser Anteil von 8,2 % auf 6,4 % gesunken. Es ist davon auszugehen, dass das Vorsorgeheft gerade von den Eltern nicht vorgelegt wird, deren Kinder einen lückenhaften Vorsorgestatus aufweisen. Dieses Eingeständnis soll – durch Nichtvorlage des Vorsorgeheftes – vermieden werden.

Abb. 3.6 Schulanfänger/-innen¹ nach dem Vorsorgestatus in den Jahren 2006, 2008 und 2010



Ein Vergleich der einzelnen Essener Stadtbezirke lässt erkennen, dass der Anteil der Schulanfängerinnen und Schulanfänger, für die kein Vorsorgeheft vorgelegt wurde, auch im Jahr 2010 vor allem im zentralen Stadtbezirk I noch deutlich über dem Durchschnitt liegt. Den Eltern der Einschülerinnen und Einschüler aus den südlichen Stadtbezirken II (2010: 3,9 %), VIII (2010: 2,3 %) und IX (2010: 3,0 %) muss eindeutig ein sorgsamerer Umgang mit dem Vorsorgeheft bescheinigt werden. Von ihnen wurde das Vorsorgeheft am häufigsten vorgelegt.

Mit einem Anteil von 65,1 % haben im Jahr 2010 etwa zwei Drittel der Schulanfängerinnen und Schulanfänger einen vollständigen Vorsorgestatus. Dies sind die Kinder, die an allen Früherkennungsuntersuchungen U1 bis U9 teilgenommen haben. Fehlen eine bzw. mehrere Vorsorgeuntersuchungen, so ist der Vorsorgestatus unvollständig. Der Anteil der Einschülerinnen und Einschüler mit einem vollständigen Vorsorgestatus ist im Zeitraum von 2006 (62,5 %) bis 2008 (65,7 %) um mehr als 3 Prozentpunkte angestiegen. Im Vergleich mit dem Jahr 2008 gab es dann im Jahr 2010 einen leichten Rückgang um 0,6 Prozentpunkte.

Die häufigere Vorlage des Vorsorgeheftes ist anscheinend auch ein Indiz für eine regere Teilnahme an den empfohlenen Vorsorgeuntersuchungen. Die Eltern der Schulanfängerinnen und Schulanfänger aus dem Essener Süden gehen ganz offensichtlich gewissenhafter mit der Wahrnehmung der Vorsorgeuntersuchungen um. Sie haben jeweils zu überdurchschnittlichen Anteilen an allen Früherkennungsuntersuchung teilgenommen. Im Jahr 2010 lag die Teilnahmehäufigkeit im Stadtbezirk II bei 77,7 %, im Stadtbezirk VIII bei 82,8 % und im Stadtbezirk IX bei 78,8 %. Überdurchschnittlich häufig haben auch die Schulanfängerinnen und Schulanfänger aus dem im Norden der Stadt Essen gelegenen Stadtbezirk IV in den Jahren 2006 (67,0 %), 2008 (67,7 %) und 2010 (69,0 %) vollständig an allen Früherkennungsuntersuchungen teilgenommen, und zwar mit steigender Tendenz.

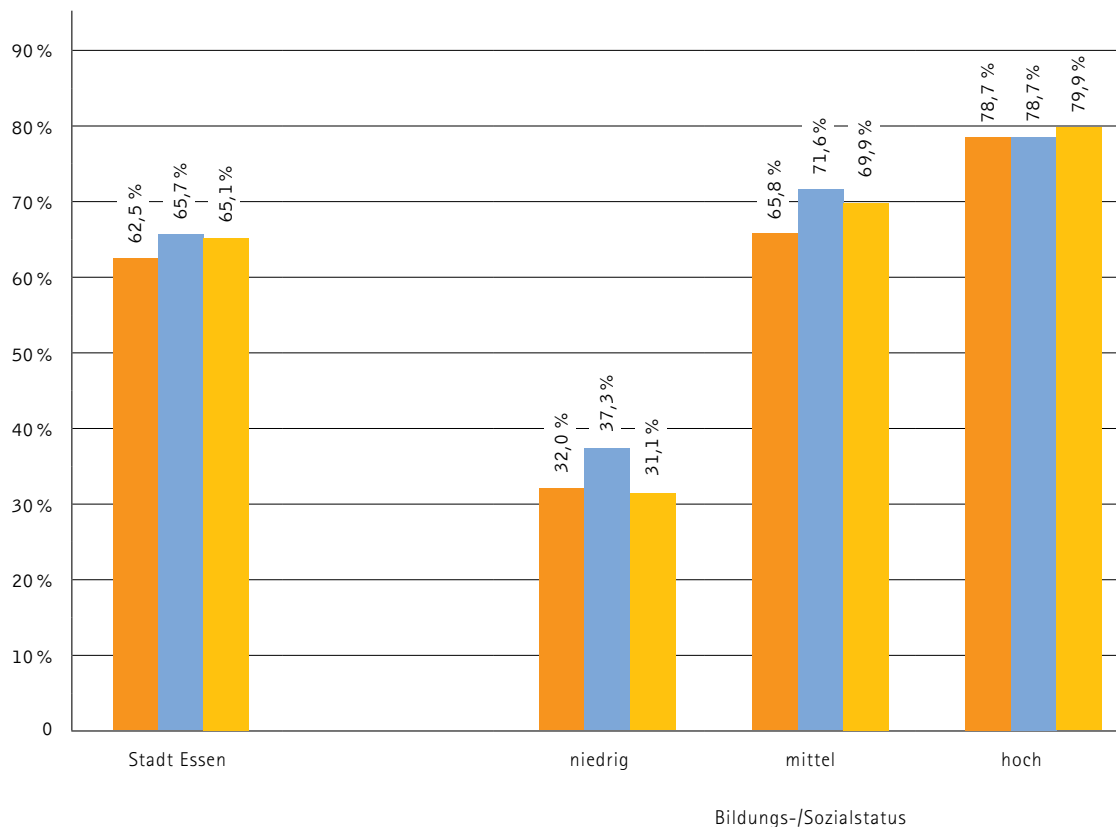
Ein Handlungsbedarf lässt sich im zentralen Stadtbezirk I und in den nördlichen Stadtbezirken V und VII erkennen. In diesen Stadtbezirken liegt der Anteil der Schulanfängerinnen und Schulanfänger mit einem vollständigen Früherkennungsstatus auch im Jahr 2010 noch jeweils unter 60 %.

Die soziale Lage hat auf die Teilnahmehäufigkeit an den Früherkennungsuntersuchungen U1 bis U9 einen deutlichen Einfluss.



Abb. 3.7

Schulanfänger/-innen¹ mit vollständigem Vorsorgestatus nach dem Bildungs-/Sozialstatus des Haushalts in den Jahren 2006, 2008 und 2010



¹ Schulanfänger/-innen und zurückgestellte Schulanfänger/-innen, die erneut zur Einschulungsuntersuchung kamen.

Quelle: Stadt Essen, Gesundheitsamt



In den Jahren 2006, 2008 und 2010 haben nur weit unterdurchschnittliche 32,0 %, 37,3 % bzw. 31,1 % der Schulanfängerinnen und Schulanfänger aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus einen vollständigen Vorsorgestatus (vgl. Tabelle A 3.14 im Anhang). Diese Anteile steigen auf 65,8 % (2006), 71,6 % (2008) bzw. 69,9 % (2010) bei den Einschülerinnen und Einschüler aus Familien mit mittlerem Sozialstatus und erreichen bei den Kindern aus Familien mit hohem Sozialstatus Anteile von 78,7 % (2006 und 2008) bzw. 79,9 % (2010).

Unter kleinräumigen Gesichtspunkten gibt insbesondere die Situation in den Stadtbezirken I, III, IV und VII zur Besorgnis Anlass. Im Jahr 2010 weisen hier von den Einschülerinnen und Einschülern aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus nur jeweils weniger als 30 % einen vollständigen Vorsorgestatus auf. Im zentralen Stadtbezirk I liegt dieser Anteil bei nur 26,8 %, im westlichen Stadtbezirk III bei 28,9 % und in den nördlichen Stadtbezirken IV und VII bei 23,7 % bzw. 27,8 %.

Eine kräftige Zunahme des Anteils der Schulanfängerinnen und Schulanfänger mit einem vollständigen Vorsorgestatus ist bei Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten (*vgl. Tabelle A 3.15 im Anhang*). Bei ihnen steigt der Anteil, der an allen Vorsorgeuntersuchungen U1 bis U9 teilgenommen hat, im Zeitraum von 2006 bis 2010 um 10 Prozentpunkte, von 42,2 % auf 50,2 %. Dennoch liegt dieser Anteil auch im Jahr 2010 noch weit unter dem der deutschen Schulanfängerinnen und Schulanfänger, der nach einem Höchststand im Jahr 2008 von 77,7 % leicht, auf 76,7 % im Jahr 2010, gesunken ist. Er liegt damit aber auch im Jahr 2010 noch 26,5 Prozentpunkte über dem Anteil der nichtdeutschen Schulanfängerinnen und Schulanfänger. Einschränkend ist anzumerken, dass nichtdeutsche Kinder, die noch im Ausland geboren wurden, häufig keinen vollständigen Vorsorgestatus haben können, da die U1 unmittelbar nach der Geburt stattfindet und – im Gegensatz zu den Schutzimpfungen – keine Nachholmöglichkeit besteht. Oft wird die Vorsorge bei Kindern mit Migrationshintergrund in den Herkunftsländern weniger intensiv praktiziert oder mit Hilfe von Vorsorgeheften dokumentiert. Dieser Umstand mag die deutlichen Unterschiede bei der Wahrnehmung der Vorsorgeuntersuchungen zwischen den deutschen und nichtdeutschen Schulanfängerinnen und Schulanfänger etwas abmildern, hebt ihn aber nicht auf.

Eine Betrachtung der jüngeren Entwicklung in den einzelnen Essener Stadtbezirken macht deutlich, dass eine Erhöhung der Teilnahmequote an den Vorsorgeuntersuchungen U1 bis U9 bei den Schulanfängerinnen und Schulanfängern mit Migrationshintergrund, außer im Essener Süden, im gesamten Essener Stadtgebiet von Nöten ist. Im Jahr 2010 liegen die Anteile der Schulanfängerinnen und Schulanfänger mit einem vollständigen Vorsorgestatus hier durchweg nur bei rund 50 %, teilweise sogar noch darunter. In diesem Zusammenhang ist insbesondere der zentrale Stadtbezirk I mit einem Anteil von nur 40,3 % zu nennen.

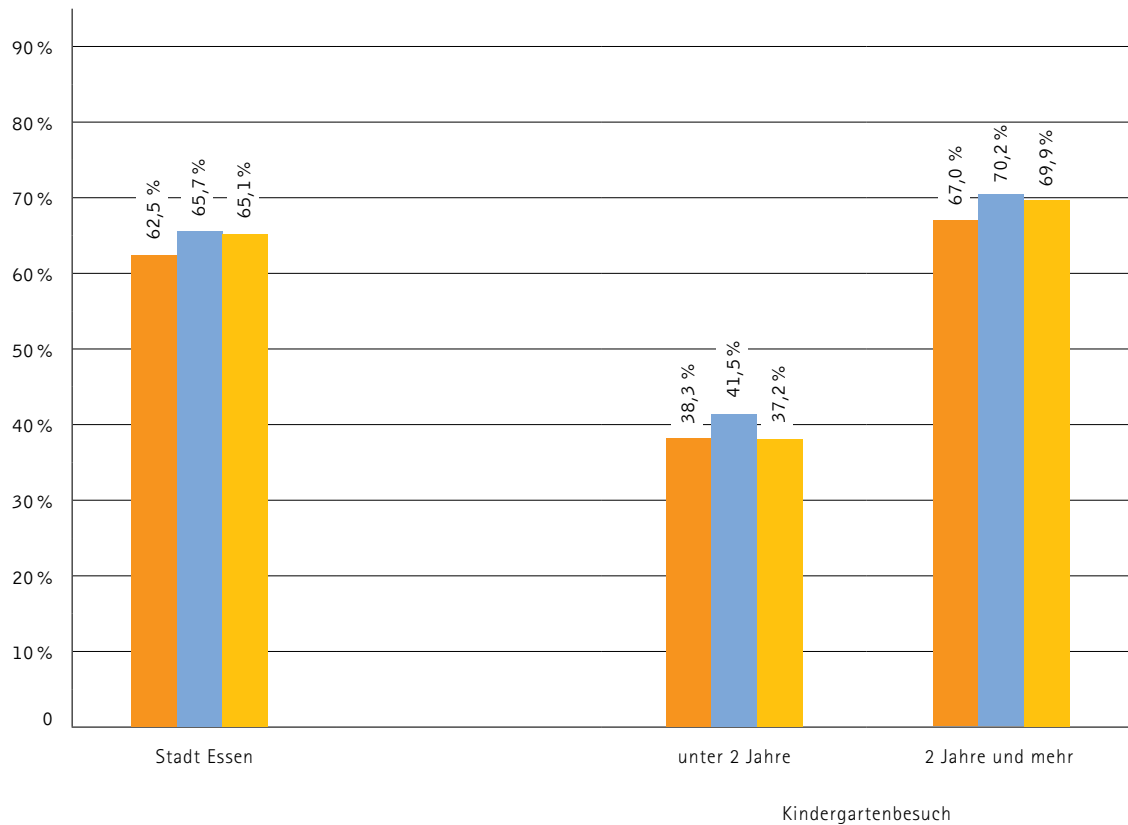
Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die bei den leiblichen Eltern aufwachsen, haben zu wesentlich größeren Anteilen einen vollständigen Vorsorgestatus (*vgl. Tabelle A 3.16 im Anhang*). Im Jahr 2006, 2008 und 2010 liegen die Teilnahmequoten bei den Einschülerinnen und Einschülern aus vollständigen Familien bei 67,1 %, 72,6 % bzw. 72,4 %. Im Gegensatz dazu haben die Kinder aus Haushalten Alleinerziehender nur zu 49,5 % (2006), 55,4 % (2008) und 53,1 % (2010) an allen Vorsorgeuntersuchungen teilgenommen. Die Unterschiede in den Teilnahmequoten aus vollständigen und alleinerziehenden Haushalten liegen somit im Jahr 2010 bei nahezu 20 Prozentpunkten und haben sich im Zeitverlauf sogar noch vergrößert. Die aktuelle Situation im Jahr 2010 legt nahe, Initiativen zur Steigerung der Teilnahme an den Früherkennungsuntersuchungen U1 bis U9 vor allem auf den westlichen Stadtbezirk III und auf die nördlichen Stadtbezirke V, VI und VII zu konzentrieren, da hier die Teilnahmequoten bei den Schulanfängerinnen und Schulanfängern aus alleinerziehenden Haushalten am niedrigsten sind.

Die Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die einen Kindergarten nur kürzere Zeit besucht haben (unter zwei Jahre), weisen jeweils weit unterdurchschnittliche Anteile eines vollständigen Vorsorgestatus auf (*vgl. Tabelle A 3.17 im Anhang*). Im Jahr 2006 liegt dieser Anteil gerade einmal bei 38,3 %. Er steigt auf 41,5 % im Jahr 2008, um im Jahr 2010 wieder auf 37,2 % zu sinken. Demgegenüber haben im gesamten Untersuchungszeitraum rund 70 % der Kinder, die zwei Jahre oder noch länger einen Kindergarten besucht haben, einen vollständigen Vorsorgestatus.

Erfreulicherweise hat die große Mehrheit der Eltern verstanden, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung für die Entwicklung des Kindes sehr wichtig ist. Unter kleinräumigen Gesichtspunkten besteht, mit Blick auf die aktuelle Situation, im zentralen Stadtbezirk I der größte Handlungsbedarf: im Jahr 2010 haben hier nur 22,0 % der Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die einen Kindergarten weniger als zwei Jahre besucht haben, an allen Früherkennungsuntersuchungen teilgenommen. Auch im Westen (Stadtbezirk III) und im Norden der Stadt Essen (insbesondere Stadtbezirke V, VI und VII) sind Maßnahmen zur Steigerung der Teilnahme an den Vorsorgeuntersuchungen dringend angezeigt, da die Teilnahmequoten bei den Kindern mit weniger langem Kindergartenbesuch fast durchgängig unter 40 % liegen.

Abb. 3.8

Schulanfänger/-innen¹ mit vollständigem Vorsorgestatus nach Kindergartenbesuch in den Jahren 2006, 2008 und 2010



¹ Schulanfänger/-innen und zurückgestellte Schulanfänger/-innen, die erneut zur Einschulungsuntersuchung kamen.

Quelle: Stadt Essen, Gesundheitsamt



Zwischen Jungen und Mädchen bestehen, im Gegensatz zu den Befunden zum Krankheitsgeschehen, keine nennenswerten Unterschiede bei der Teilnahme an den Früherkennungsuntersuchungen U1 bis U9 (vgl. *Tabelle A 3.18 im Anhang*). Die Anteile liegen in den Jahren 2006 (Jungen: 62,3 %; Mädchen: 62,6 %), 2008 (Jungen: 66,0 %; Mädchen: 65,4 %) und 2010 (Jungen: 64,4 %; Mädchen: 65,8 %) nur wenig auseinander. Die Eltern, von denen das Teilnahmeverhalten abhängt, machen also diesbezüglich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen ihren Kindern. In der kleinräumigen Perspektive bestehen im Jahr 2010 noch am ehesten Handlungsnotwendigkeiten bei den Jungen im zentralen Stadtbezirk I (45,5 %).

LERNEN VOR ORT – ELTERBILDUNG

ELTERN IM DIALOG: MITEINANDER LERNEN.

Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen ihrer Kinder und maßgeblich für ein rundherum gesundes Aufwachsen verantwortlich. Sie sind Vorbild für den Verlauf kindlicher Entwicklung insgesamt und insbesondere auch für die Bildungsbiographie, die ein Kind durchläuft.

Der Bildungsbericht zeigt, dass eine starke Abhängigkeit zwischen der sozialen Herkunft der Eltern und den Bildungserfolgen der Kinder besteht. Dabei spielt auch der formale Bildungsabschluss der Eltern eine Rolle, vermutlich aber eher in dem Sinne, als dass der erreichte Bildungsabschluss häufig die eigene soziale Situation bestimmt. Unabhängig vom selbst erreichten Schulabschluss sind Eltern unverzichtbare Partner, die ihre Kinder liebevoll und unterstützend auf ihrem Lebensweg begleiten, und sie in solcher Weise auch auf ihrem Bildungsweg begleiten sollen. Dabei geht es weniger darum, dass Eltern im engen Sinne „schulisch“ helfen, sondern vor allem darum, insgesamt – in der Gesundheitsvorsorge, bei der Ernährung, in der Art miteinander und in der Familie zu reden, beim miteinander Spielen und durch eigenes Vorbild – den Kindern die Voraussetzungen und Unterstützungen zu geben, damit diese ihren Weg gehen können. Insbesondere eher bildungsferne Eltern, die in ihrer eigenen Kindheit eine solche Unterstützung nicht erfahren haben oder die zur Bewältigung ihres eigenen Lebens so viel Kraft aufwenden, dass die Kinder dabei aus dem Blick zu geraten drohen, brauchen hier Beratung und konkrete Hilfestellungen. Angebote zur Beratung und Bildung in diesem Sinne müssen deshalb als wichtiger Beitrag zur Erhöhung der Bildungschancen der Kinder und für mehr Bildungsgerechtigkeit verstanden werden. Thematisch spielen Fragen der Erziehungskompetenz eine wichtige Rolle, die aber durch andere Inhalte ergänzt werden sollten.

KONKRET: WEITERBILDUNG ZUR DIALOGBEGLEITUNG.

Auf dem Weg, die Eltern zu erreichen, wird eine Maßnahme durchgeführt, die zunächst diejenigen anspricht, die unmittelbar mit den gemeinten Eltern zusammenkommen. Zu diesem Zweck werden „Dialogbegleiter“ ausgebildet. „Dialogbegleiter“ sind Pädagoginnen und Pädagogen, die im Bereich Jugendarbeit, Kitas etc. beschäftigt sind und die zukünftig Eltern unterstützen werden. Dabei setzt das gewählte Konzept „Dialogbegleitung“, das auf dem Konzept ELTERN STÄRKEN beruht, vor allem darauf, den Eltern Raum, Schutz und Zeit zu bieten, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und persönliche Veränderungen vorzunehmen. Mit Hilfe verschiedener Trainingstechniken und Methoden der Selbstreflexion wird ihnen der Weg geebnet, bestimmte Verhaltensweisen abzulegen und sich gleichzeitig neue Verhaltensweisen anzueignen. Diese Arbeit findet in Dialoggruppen statt. Das heißt, die Eltern lernen miteinander und haben darüber hinaus die Möglichkeit zum informellen Austausch. Arbeit im Dialog beinhaltet den informellen Austausch untereinander, den gegenseitigen Respekt, die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit und die Rücksicht auf individuelle Entfaltungsmöglichkeiten. Den Eltern wird dabei kein von außen definiertes Ideal übergestülpt. Sie werden im Prozess dazu ermutigt, ihr eigenes Ideal zu gestalten und weiterzuentwickeln.

LERNEN VOR ORT – ELTERBILDUNG

Der dialogische Ansatz setzt bei den Themen der Eltern an und stärkt sie in ihrem „Expertentum“, er verschafft ihnen Raum, in ihrem Tempo zu lernen, und ermöglicht so ganzheitliche Veränderungs- und Lernprozesse. Der Dialogbegleiter gibt Input, wo es gewünscht ist, und versteht sich ansonsten als Gleicher unter Gleichen, der den Raum für einen gleichberechtigten Dialog schafft.

Mit Unterstützung des Projekts Lernen vor Ort werden in Essen Weiterbildungsangebote zum Dialogbegleiterberater umgesetzt. Die Weiterbildungen umfassen jeweils 6 Module an je 2 Tagen. Sie schließen mit einer schriftlichen Prüfung ab. Die Teilnehmenden erhalten ein Zertifikat. Momentan nehmen im Rahmen der von Lernen vor Ort finanzierten Weiterbildung zum „Dialogbegleiter“ 22 Personen teil, die sich im Vorfeld verpflichten mußten, in den kommenden zwei Jahren in Tandem-Form selber eine Dialoggruppe anzubieten. Im Laufe der kommenden zwei Jahren werden somit 11 Dialoggruppen initiiert. So werden im Schneeballeffekt jährlich mehr pädagogische Fachkräfte in ihren Einrichtungen mit mehr und mehr Eltern auf neue Art zusammenarbeiten.

FAZIT

- Der Anteil der Kinder, der ohne Befund bei Störungen der Koordination, Visuomotorik und Sprache (Gesundheitsquote) geblieben ist, hat sich im Zeitverlauf von 57,8 % auf 65,1 % im Jahr 2010 erhöht.
- Im nördlichen Essener Stadtbezirk V beträgt die Gesundheitsquote bei deutschen Kindern allerdings nur 58,8 %, bei nichtdeutschen Kindern lediglich 41,3 %.
- Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die länger einen Kindergarten besucht haben, weisen weit höhere Gesundheitsquoten auf. Mädchen heben sich im Vergleich zu den Jungen hervor, bei ihnen steigt der Anteil ohne Befunde.
- Bei Verhaltensauffälligkeiten gibt es gesamtstädtisch eine Abnahme von 13,7 % auf 8,9 % im Jahr 2010.
- Besondere Aufmerksamkeit verlangt der nördliche Stadtbezirk IV. Hier sind überdurchschnittlich viele Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungs-/Sozialstatus verhaltensauffällig, überdurchschnittlich viele Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten kommen aber auch aus Familien mit mittlerem Bildungs-/Sozialstatus.
- Kinder aus Haushalten Alleinerziehender zeigen häufiger Verhaltensauffälligkeiten als Kinder, die bei einem Elternpaar wohnen.
- Der Anteil der Schulanfängerinnen und Schulanfänger, bei denen aufgrund der Nichtvorlage des Vorsorgeheftes der Stand der Gesundheitsvorsorge nicht festgestellt werden konnte, hat abgenommen.

KAPITEL 4

ALLGEMEINBILDENDE SCHULEN – PRIMARSTUFE

4 ALLGEMEINBILDENDE SCHULEN – PRIMARSTUFE

Mit Eintritt in die Grundschule beginnt in Deutschland die zehnjährige Vollzeitschulpflicht. In Nordrhein-Westfalen besuchen die Schülerinnen und Schüler die Primarstufe von der ersten bis zur vierten Klasse und sind im Regelfall sechs bis zehn Jahre alt. Da nur ein sehr geringer Teil der Kinder von der Schulpflicht befreit wird, liegt für die Darstellung dieser Bildungsinstitution daher eine beinahe alle Kinder umfassende und damit gut gesicherte Datenbasis zugrunde.

Im Rahmen des Input-Prozess-Output-Modells (*vgl. Methodische Hinweise*) werden im folgenden Kapitel Indikatoren zur Ausstattung sowie Bildungsbeteiligung dargestellt. Für die nachfolgenden Berechnungen werden sowohl Daten aus dem Bestand der amtlichen Schulstatistik des statistischen Landesamtes Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW)¹, als auch die Daten des Fachbereichs Schule der Stadt Essen verarbeitet.

Zwar sind die Förderschulen ebenso unter dem Begriff der Allgemeinbildenden Schulen zu subsumieren, stellen jedoch in mancherlei Hinsicht eine besondere Form im Schulsystem dar, z. B. weil sie zugleich Primar- und Sekundarschule sein können und sie Spezifika im Sinne von verschiedenen Förderschwerpunkten aufweisen. Aus diesem Grund werden die Daten der Primarstufen der Essener Förderschulen gemeinsam mit den Daten der Essener Förderschulen im Bereich der weiterführenden Schulen ihrer Struktur entsprechend zusammenfassend dargestellt (*vgl. Kapitel 6*).

4.1 STRUKTUR DER GRUNDSCHULEN

ANZAHL UND VERTEILUNG DER GRUNDSCHULEN IM STADTGEBIET

Die räumliche Nähe von Bildungsangeboten und insbesondere deren fußläufige Erreichbarkeit, ist vor allem im Grundschulbereich sowohl eine gesetzlich vorgeschriebene Notwendigkeit, als auch ein wesentlicher Planungsfaktor. Eine Aufgabe der Schulentwicklungsplanung ist es, auf Basis dieser gesetzlichen Grundlagen und der sozialstrukturellen Entwicklung, den tatsächlichen Bedarf an Grundschulplätzen und letztlich auch Grundschulen der Stadt Essen zu ermitteln und ggf. eine Anpassung des Angebotes, bspw. durch Zusammenlegung oder Auflösung von Standorten, vorzunehmen. Die deutlichen Rückgänge der Kinder- und damit Schülerzahlen der letzten Jahre (*vgl. Kapitel 1*), haben die Schulentwicklungsplanung vor die Aufgabe gestellt, schulorganisatorisch zu reagieren: Einige Schulen sind, zur Anpassung des Platzangebotes, geschlossen worden. Da die Schülerzahlen weiter sinken werden, werden weitere Schließungen folgen. Die Herausforderung wird in Zukunft darin liegen, weiterhin wohnortnahe und qualitätsvolle schulische Versorgung flächendeckend im Stadtgebiet zu gewährleisten.

¹ Neben dem Einzelschuldatensatz, den das Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen jedes Jahr vom statistischen Landesamt bezieht, stellt dieses den teilnehmenden Kommunen des Projektes „Lernen vor Ort“ auch weitergehende Daten zur Verfügung, daher unterscheiden sich z. T. die zeitlichen Vergleiche.

Allein im Betrachtungszeitraum sind zehn Grundschulen geschlossen worden. Während in den Schuljahren 1999/2000 und 2004/2005 die Anzahl unverändert bei 106 Grundschulen liegt, bestehen 2009/2010 noch 96 Grundschulen.^{1 2} 70% der Grundschulen (67) sind städtische Gemeinschaftsgrundschulen, drei sind städtische Grundschulen mit evangelischem Bekenntnis, 26 Grundschulen sind städtische Grundschulen mit katholischem Bekenntnis. Während alle evangelischen Grundschulen im Stadtbezirk II liegen, finden sich katholische Grundschulen in allen Stadtbezirken, mit Ausnahme der Bezirke V und IX.

Die kleinräumige Betrachtung o. g. Daten macht deutlich, dass insbesondere die Bezirke III, IV und VII von den Schließungen betroffen sind. Im Zeitraum zwischen 2004/2005 und 2009/2010 werden 10 Grundschulen geschlossen. Grundschulen verteilen sich über das gesamte Stadtgebiet, entsprechend der unterschiedlichen Bevölkerungsdichte ist allerdings auch das Netz der Grundschulstandorte unterschiedlich eng. Die Spannweite reicht im Schuljahr 2009/2010 von acht Grundschulen im Bezirk IX bis hin zu 14 Grundschulen in Bezirk III und IV. Mit Blick auf die weiter zu erwartende Entwicklung der Zahl der Kinder in den jeweiligen Bezirken, mit der sich die sehr ungleiche zahlenmäßige Verteilung noch intensivieren wird, wird es eine besondere Herausforderung sein, auch in den Gebieten Essens, in denen bereits z. T. bereits jetzt weite Wege zu den Grundschulen zurückgelegt werden müssen, ein wohnortnahes Angebot vorzuhalten.

¹ Im Schuljahr 2010/2011 werden weitere fünf Grundschulen geschlossen, so dass es nunmehr 91 Grundschulen in Essen gibt.

² Weiterhin gibt es in Essen eine Internationale Schule und eine Waldorfschule, die zwar jeweils auch über einen Primarstufenbereich verfügen, aufgrund ihrer besonderen Struktur jedoch bei den weiteren Berechnungen und Erläuterungen nicht miteinbezogen werden.

Tab. 4.1 Anzahl der Essener Grundschulen¹ nach Art und Bezirk im Zeitverlauf

Schuljahr	Grundschulen		Stadt	darunter im Stadtbezirk								
				I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
2009/2010	Insgesamt		96	10	9	14	14	10	9	12	10	8
	darunter	Evangelische Grundschule	3	–	3	–	–	–	–	–	–	–
		Gemeinschafts-schule	67	8	3	9	9	10	6	8	6	8
		Katholische Grundschule	26	2	3	5	5	–	3	4	4	–
2004/2005	Insgesamt		106	11	9	16	16	10	10	15	10	9
	darunter	Evangelische Grundschule	3	–	3	–	–	–	–	–	–	–
		Gemeinschafts-schule	74	8	3	11	11	10	6	10	6	9
		Katholische Grundschule	29	3	3	5	5	–	4	5	4	–
1999/2000	Insgesamt		106	11	9	16	16	10	10	15	10	9
	darunter	Evangelische Grundschule	3	–	3	–	–	–	–	–	–	–
		Gemeinschafts-schule	74	8	3	11	11	10	6	10	6	9
		Katholische Grundschule	29	3	3	5	5	–	4	5	4	–

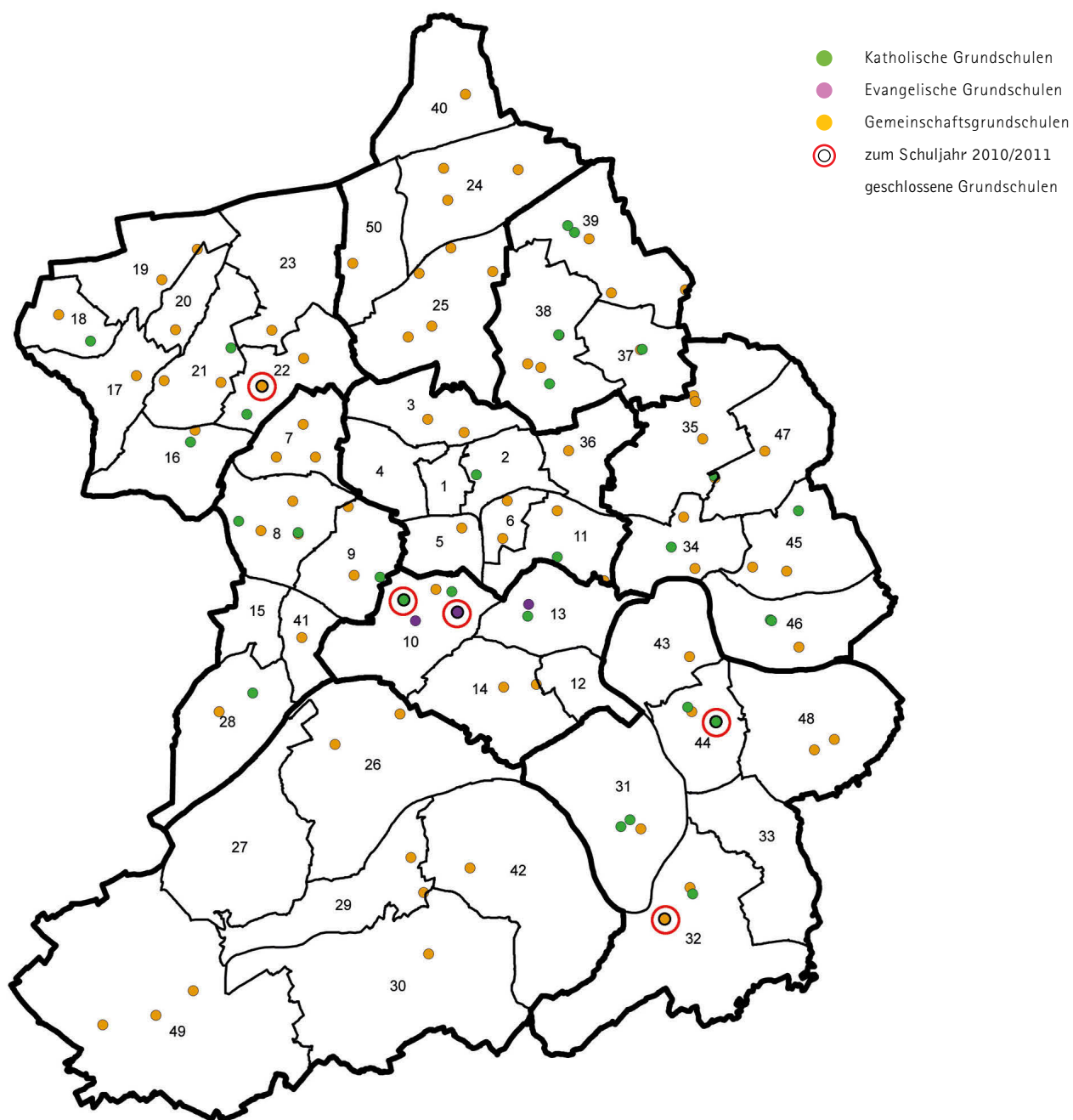
¹ Im Rahmen des Rückgangs der Schülerzahlen sind in Essen verschiedene organisatorische Maßnahmen an Grundschulen durchgeführt worden, sodass nicht mehr alle hier aufgeführten Schulen Anmeldungen entgegennehmen.

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

In nebenstehender Karte sind die Grundschulstandorte im Stadtgebiet zu ersehen. Hier fällt vor allem im Vergleich zur Fläche der Stadtbezirke die verhältnismäßig geringe Anzahl der Grundschulen im Stadtbezirk IX auf.

Standorte von Gemeinschafts- und Bekenntnisgrundschulen 2009/2010

Karte 4.1



Quelle: Stadt Essen, Fachbereich Schule

1 Stadtkern	11 Huttrop	21 Borbeck-Mitte	31 Heisingen	41 Margarethenhöhe
2 Ostviertel	12 Rellinghausen	22 Bochold	32 Kupferdreh	42 Fischlaken
3 Nordviertel	13 Bergerhausen	23 Bergeborbeck	33 Byfang	43 Überraehr-Hinsel
4 Westviertel	14 Stadtwald	24 Altenessen-Nord	34 Steele	44 Überraehr-Holthausen
5 Südviertel	15 Fulerum	25 Altenessen-Süd	35 Kray	45 Freisenbruch
6 Südostviertel	16 Schönebeck	26 Bredeney	36 Frillendorf	46 Horst
7 Altendorf	17 Bedingrade	27 Schuir	37 Schonnebeck	47 Leithe
8 Frohnhausen	18 Frintrop	28 Haarzopf	38 Stoppenberg	48 Burgaltendorf
9 Holsterhausen	19 Dellwig	29 Werden	39 Katernberg	49 Kettwig
10 Rüttenscheid	20 Gerschede	30 Heidhausen	40 Karnap	50 Vogelheim

Über viele Jahre hat die Stadt Essen mit ihrem dichten Netz von insgesamt über 100 Grundschulen auf Schwankungen der Schülerzahlen angemessen reagieren müssen und können. Inzwischen hat sich die Grundschullandschaft nicht nur quantitativ, sondern auch inhaltlich-strukturell gewandelt. Neben kleineren Strukturveränderungen, wie z. B. der o. g. Zusammenlegung von Schulen, ist mit dem Umbau der Grundschulen in Essen zu Offenen Ganztagsgrundschulen ein umfangreiches und bedeutendes Vorhaben angestoßen worden. Im Rahmen der von der Bundesregierung und den Ländern gemeinsam getragenen Bildungsreform wurde mit Hilfe des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB-Programm) zwischen den Jahren 2003 und 2009 bundesweit 7.200 Schulen gefördert, davon allein 2.852 Schulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. BMBF). In Essen wurden im ersten Jahr sieben Grundschulen gefördert. Auch durch zusätzliche eigene Anstrengungen wurde die Ganztagsbildung vorangetragen (vgl. auch nachfolgend „Lernen vor Ort – Bildungsnetz“): 2009/2010 sind im Essener Stadtgebiet 84 Grundschulen mit offenem Ganztag vorhanden.¹ Der Anteil der Offenen Ganztagsschulen in Essen entspricht somit 87,5 % und liegt damit weit über dem vom Land Nordrhein-Westfalen avisierten Anteil von 75 %.

LERNEN VOR ORT – BILDUNGSNETZ

GANZTÄGIGES LERNEN: LEBENSRAUM SCHULE IM NEUEN RHYTHMUS.

Die Entwicklung unterschiedlicher Formen des ganztägigen schulischen Lernens ist eine Antwort auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsanforderungen. Veränderte Erwerbsstrukturen, aufbrechende Familienkonstellationen, die Pluralität von Erziehungs- und Betreuungsstilen prägen das häusliche Umfeld der Kinder und Jugendlichen. Schule hat reagiert und neben ihrer Bildungsfunktion auch deutlich erweiterte Aufgaben von Erziehung und Betreuung zu verlässlichen Zeiten übernommen. Neue Medienformen und der veränderte Medienkonsum sind nicht nur wichtige Erziehungs- und Sozialisationsfaktoren, sondern führen durch schnelle und permanente Verfügbarkeit und Reproduzierbarkeit von Wissen zu neuen schulischen Lernformen. Auch diese Entwicklung hat Schule verändert und erfordert eine neue Rhythmisierung des Schultages: Die Entwicklung von Techniken zum selbstgesteuerten und lebenslangen Lernen – Fähigkeiten wie Analyse, Planung, Kommunikation, Problemlösung oder Ausbau sozialer Kompetenzen erfordern neue Lernsituationen. Diese verlangen Zeit, mehr Zeit als 6 x 45 Minuten.

¹ Zum Schuljahr 2010/2011 sind 83 Grundschulen mit Offenem Ganztag in Essen vorhanden.

NACHHALTIGES LERNEN: INDIVIDUELL UND INFORMELL.

Ergebnisse der Lernforschung haben gezeigt, dass nachhaltiges Lernen auch in „informellen“, d. h. in nicht geplanten und gesteuerten Prozessen, und individuell über verschiedene Zugänge je nach Lerntyp erfolgt. Lernen braucht also entsprechende Möglichkeiten und vor allem Zeit.

Als Ziele ganztägiger schulischer Angebote gelten:

- die Verbesserung von Möglichkeiten der Differenzierung und individuellen Förderung durch flexiblere Lernzeiten und deren Rhythmisierung;
- die Sicherung und Verbesserung der Bildungsfunktion von Schule durch das Einbinden zusätzlicher informeller Lernchancen innerhalb des Schultages;
- die Umsetzung der zunehmenden erzieherischen Aufgaben von Schule und ihrer Funktion als Sozialisationsort durch das Schaffen zusätzlicher sozialer Erfahrungsräume und
- die Gewährleistung einer Infrastruktur für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen, die eine Erwerbstätigkeit der Erziehungsberechtigten ermöglicht.

KONKRET: EINHEITLICHES MODELL FÜR ALLE ESSENER GANZTAGSSCHULEN.

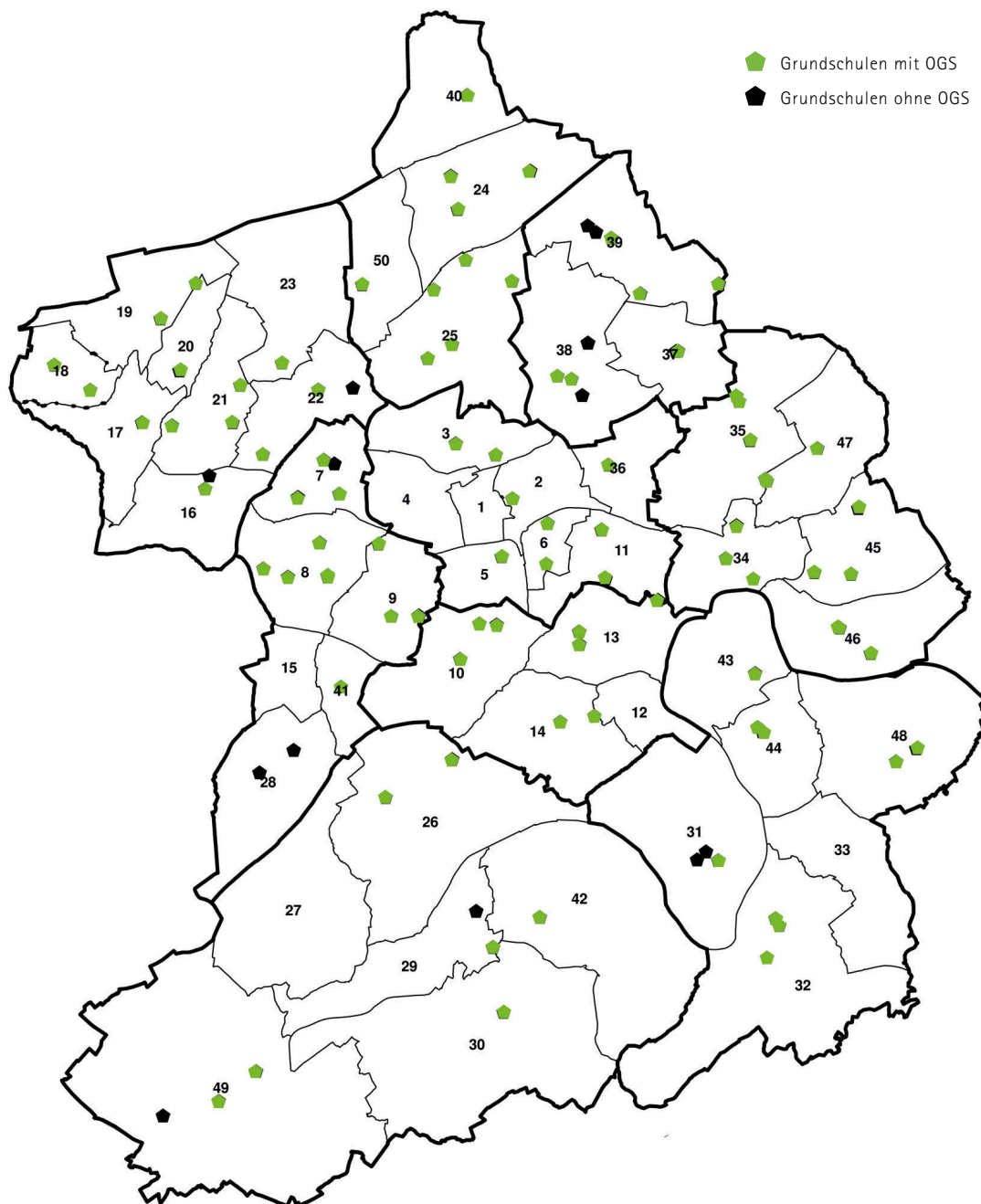
Seit 2003 findet in Essen der Ausbau der Offenen Ganztagschulen im Grund- und Förderschulbereich statt, in der ersten Phase wurden die Ressourcen für fast 2350 Hortplätze aus der Kinder- und Jugendhilfe in den Bereich der Grundschule übertragen, mit dem Schulverwaltungsamt als Träger der ersten Offenen Ganztagschulen. Ende 2006 erfolgte im Lauf des weiteren Ausbaus der Angebote die personelle Umsetzung durch die neu gegründete Jugendhilfe gGmbH als zweitem Träger.

Ab Sommer 2011 wird auf der Grundlage einer umfassenden Befragung ein weiterentwickeltes Grundmodell für alle Offenen Ganztagschulen implementiert. Für die Einführung ist ein Zeitraum von drei Schuljahren vorgesehen. In jeder OGS-Gruppe ist eine sozialpädagogische Fachkraft vorgesehen, jeder Standort erhält für die erste Gruppe eine Vollzeitkraft, für jede weitere Gruppe eine Teilzeitkraft mit 30 Wochenstunden. Um dem Ansturm in der Mittagszeit gerecht werden zu können, wird die Einsatzzeit der Küchenhilfen erhöht. Zur Grundressource aller Schulen gehört die Finanzierung externer Angebote im Umfang von jeweils fünf Wochenstunden pro Gruppe. Darüber hinaus gibt es weitere Ressourcen, deren Umfang an die Bedürfnisse der Kinder gekoppelt sind, die an den Angeboten teilnehmen. Die Ressourcenausstattung erhöht sich an den einzelnen Standorten mit der Anzahl der Kinder, deren Erziehungsberechtigte soziale Transferleistungen beziehen. Damit werden zusätzliche Möglichkeiten zur individuellen Förderung eröffnet und zwar vor allem dort, wo der Bedarf am größten ist.

Ein weiteres zentrales Element für die Weiterentwicklung der Offenen Ganztagschule ist die Installation einer systematischen Qualitätsentwicklung, die auf Ebene der einzelnen Schulstandorte ansetzt. Methodisch wird dabei auf das Evaluations- und Qualitätsentwicklungsinstrument QUIGS (Qualität in Ganztagschulen 2.0) zurückgegriffen.

Karte 4.2

Standorte von Grundschulen mit und ohne offenem Ganztag im Schuljahr 2009/2010



Quelle: Stadt Essen, Fachbereich Schule

1 Stadtkern	11 Huttrop	21 Borbeck-Mitte	31 Heisingen	41 Margarethenhöhe
2 Ostviertel	12 Rellinghausen	22 Bochold	32 Kupferdreh	42 Fischlaken
3 Nordviertel	13 Bergerhausen	23 Bergeborbeck	33 Byfang	43 Überraehr-Hinsel
4 Westviertel	14 Stadtwald	24 Altenessen-Nord	34 Steele	44 Überraehr-Holthausen
5 Südviertel	15 Fulerum	25 Altenessen-Süd	35 Kray	45 Freisenbruch
6 Südostviertel	16 Schönebeck	26 Bredeney	36 Frillendorf	46 Horst
7 Altendorf	17 Bedingrade	27 Schuir	37 Schonnebeck	47 Leithe
8 Frohnhausen	18 Frintrop	28 Haarzopf	38 Stoppenberg	48 Burgaltendorf
9 Holsterhausen	19 Dellwig	29 Werden	39 Katernberg	49 Kettwig
10 Rüttenscheid	20 Gerschede	30 Heidhausen	40 Karnap	50 Vogelheim

BILDUNGSPERSONAL

Insgesamt unterrichten in Essen 2009/2010 1.144 Grundschullehrerinnen und -lehrer. Über den Betrachtungszeitraum hat diese Zahl abgenommen, proportional zur Abnahme der Bevölkerungszahlen in der Gruppe Sechs- bis Neunjähriger (vgl. Kapitel 1) und den o. a. Reduzierungen der Grundschulen. Von 1999/2000 auf 2004/2005 ging die Zahl um rund 100 Lehrerinnen und Lehrer zurück und im Anschluss noch einmal um eine recht geringe Anzahl von rund 20. Der Anteil der Grundschullehrerinnen bleibt konstant bei durchschnittlich 90%, männliche Grundschullehrer sind deutlich unterrepräsentiert.¹

Anzahl und Geschlecht des Personals an Grundschulen im Zeitverlauf

Tab. 4.2

Schuljahr	Lehrerinnen und Lehrer				
	insgesamt	darunter			
		männlich		weiblich	
	Anzahl	Anzahl	%	Anzahl	%
2009/2010	1.144	106	9,3	1.038	90,7
2004/2005	1.163	108	9,3	1.055	90,7
1999/2000	1.223	136	11,1	1.087	88,9

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

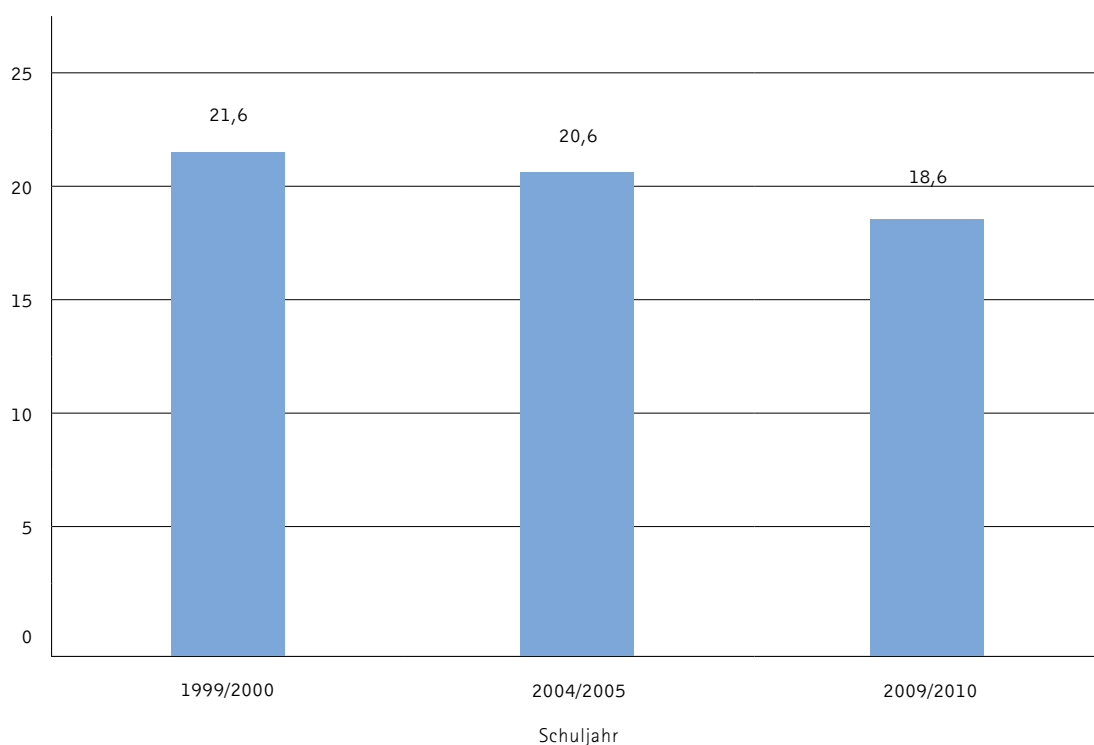
SCHÜLER-LEHRER-RELATION

Die Schüler-Lehrer-Relation gibt an, wie viele Schülerinnen und Schüler einer Lehrerin oder einem Lehrer zugeordnet werden. Sie ist, gemeinsam mit der Klassengröße, eine im schulischen Kontext sowohl von Lehrerinnen und Lehrern als auch von Eltern intensiv diskutierte Größe. Eltern, die mit ihrem Kind gemeinsam in der Kita-Zeit erfahren haben, dass zu Erreichung von Qualität ein kleiner Betreuungsschlüssel als zwingend erforderlich betrachtet wird, also möglichst wenige Kinder von einer Erzieherin oder einem Erzieher betreut werden sollten, empfinden es als Qualitätsmangel der Schule, dass dort eine Lehrerin bzw. ein Lehrer für, vor allem im Vergleich zur Kindertageseinrichtung, viele Kinder da sein soll. Sie halten häufig kleine Klassen für ein Qualitätsmerkmal einer Schule. Auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer wird dieser Einschätzung teilweise gefolgt. Dass inzwischen häufig belegt ist, dass kleine Klassen nicht unbedingt guten Unterricht bedeuten und guter Unterricht auch in großen Klassen möglich ist, wird die Fachdiskussion womöglich noch weiter verfolgen. Allerdings darf bei dieser Diskussion aus schulentwicklungsplanerischer Sicht nicht außer Acht gelassen werden, dass in Nordrhein-Westfalen die Schülerzahl die Ausstattung mit Lehrerstunden definiert. Nach dem geltenden Schulgesetz beträgt die Schüler-Lehrer-Relation in der Grundschule 23,42 : 1, d. h. dass für 23 Kinder der Schule eine Vollzeit-Lehrerin oder -Lehrer zugewiesen wird. In die Beurteilung, ob damit eine gute Ressourcenausstattung erreicht ist, fließt dann auch mit ein, wie viel Unterricht zu erteilen ist.

¹ Dieser Befund ist sowohl im Bereich der Elementarerziehung als auch in der Primarstufe ein häufig ermittelter und diskutierter (vgl. Kapitel 2).

Der Richtwert für die Klassenbildung liegt bei 24 Kindern¹. Nach Stundentafel sind an Grundschulen, je nach Klassenstufe, zwischen 21 und 27 Stunden zu erteilen, bei einer Unterrichtsverpflichtung von 28 Stunden auf Seiten der Lehrerin bzw. des Lehrers, die für eine Klasse mit 24 Schülerinnen und Schüler da ist, ist damit eine gute unterrichtliche Versorgung, mit kleinen Spielräumen für zusätzliche Förderangebote, sichergestellt. In der Grundschule darf eine Klasse ab 18 Kindern gebildet werden, für die allerdings steht damit, rein rechnerisch, nicht für jede Stunde eine entsprechende Lehrerressource bereit. Gleichzeitig dürfen Klassen aus bis zu höchstens 30 Kindern bestehen. Hat eine Schule einige Klassen über dem Richtwert und einige darunter, so wird ihr der Ausgleich gelingen. Eine Schule, die nur kleine Klassen hat, ist unterversorgt. Wenn eine solche Schule noch dazu nur wenige Klassen hat, dann können z. B. Ausfälle durch Krankheit nicht kompensiert werden. Inzwischen gibt es, neben der Lehrerausstattung gemäß Schüler-Lehrer-Schlüssel, weitere Lehrerressourcen für besondere Förderbedarfe an schwierigen Standorten und anderes. Dabei handelt es sich jedoch nur um wenige Stunden. Grundsätzlich erreicht eine Schule ihre Lehrerausstattung über die Klassengröße. Wenn dann Differenzierungsangebote gemacht werden sollen, für die Lerngruppen gebildet werden, die kleiner als die Klassen sind, müssen sie durch größere Klassen „erwirtschaftet“ werden. Insofern ist eine Schüler-Lehrer-Relation unterhalb der Richtwerte nicht unbedingt ein Zeichen von Qualität, sondern eher eine Herausforderung für die Stundenplangestaltung.

Abb. 4.1 Schüler-Lehrer-Relation² an Grundschulen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010



² Schüler/-innen je Vollzeitstelle

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

¹ Dieser Richtwert wird durchschnittlich auf das Stadtgebiet gerechnet über den Betrachtungszeitraum eingehalten (vgl. Tabelle A 4.5 im Anhang).

BILDUNGSBETEILIGUNG

4.2

EINSCHULUNGEN

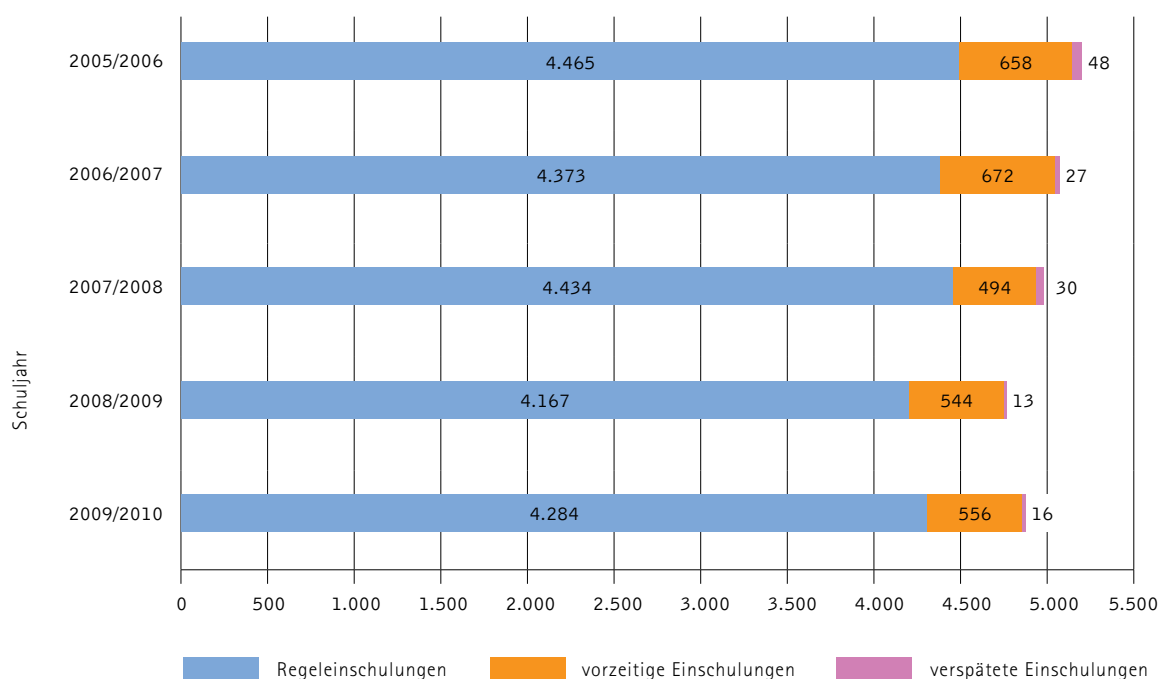
Die Zahl der Einschulungen entwickelt sich in den Schuljahren von 2005/2006 bis 2008/2009 rückläufig, steigt jedoch zum Schuljahr 2009 wieder leicht an.

Die überwiegende Mehrheit der Kinder hat bei der Einschulung das sechste Lebensjahr vollendet. Der Anteil der Regeleinschulungen hat sich vom Schuljahr 2005/2006 zum Schuljahr 2009/2010 um knapp 2 Prozentpunkte auf 88,2 % leicht erhöht (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 4.2 im Anhang). Der Anteil der vorzeitig eingeschulten Schülerinnen und Schüler hat sich im selben Zeitraum ebenso leicht verringert (von 12,7 % auf 11,4 %), was sich möglicherweise durch die schrittweise Verschiebung des gesetzlichen Stichtages zur Einschulung vom 30.06. auf den 30.09. erklären lässt. Diese Veränderung hat zur Folge, dass Kinder, die vorher als frühzeitig eingeschult galten, nun zu den Regeleinschulungen zu zählen sind.

2005 wurde im Rahmen eines Schulversuchs in Nordrhein-Westfalen die flexible Schuleingangsphase eingeführt. Dabei wurden Schulkindergärten in die Schuleingangsphase integriert und Kinder nur noch in Ausnahmefällen, z. B. aufgrund gesundheitlicher Bedenken (vgl. Kapitel 3), von der Einschulung zurückgestellt. Der Anteil dieser Kinder nimmt im Betrachtungszeitraum leicht zu, liegt jeweils aber immer noch unter 2 %. Er ist bei Jungen geringfügig höher als bei Mädchen und bei nichtdeutschen Kindern etwas höher als bei deutschen Kindern.

Einschulungen nach der Art von Schuljahr 2005/2006 bis Schuljahr 2009/2010

Abb. 4.2



Bei der Betrachtung der Einschulungen nach Geschlecht fällt auf, dass Mädchen häufiger früher eingeschult werden als Jungen. Dies ist in den Jahren 2005/2006 bis 2009/2010 gegeben, wenngleich die Anteilswerte variieren. Sie waren bei Mädchen besonders hoch im Schuljahr 2005/2006 (15,5 %), bei Jungen im Schuljahr 2006/2007 (11,6 %). Im Schuljahr 2009/2010 liegt der Anteil der Mädchen bei 13,2 %, der der Jungen bei 9,8 %.

Die Betrachtung der vorzeitigen Einschulungen nach deutscher bzw. nichtdeutscher¹ Staatsangehörigkeit der Kinder kann nur unter Vorbehalt erfolgen. Kinder mit einer deutschen Staatsangehörigkeit scheinen häufiger vorzeitig eingeschult zu werden als nichtdeutsche Kinder. Im Schuljahr 2009/2010 lag der Anteil der Nichtdeutschen, die vorzeitig zur Schule gehen, bei 9 %, der Anteil der deutschen Kinder bei 12 %.

SCHÜLER- UND KLASSENANZAHL

Es wird deutlich, dass vor allem demographische Gründe die sukzessive Schließung der Schulen unumgänglich machen: Die Schülerzahl fällt zwischen den drei Erhebungszeitpunkten 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010 von 23.741 auf 18.942 Schülerinnen und Schüler.

Parallel geht auch die Klassenanzahl aller Grundschulen (von 998 in 1999/2000 auf 804 in 2009/2010) zurück (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 4.4 im Anhang). Verfügt eine Grundschule 1999/2000 durchschnittlich noch über 9,4 Klassen, sind es heute 8,4 Klassen, d.h. Essen hat nicht nur weniger Schulen, sondern zunehmend mehr kleine Schulen. Bislang werden kleine Schulen aus diversen Gründen als eher wenig günstig angesehen. Einerseits fehlen kleineren Schulsystemen Funktionsstellen, dadurch wird die Übernahme der Leitungsaufgabe wenig attraktiv. Andererseits fehlen, mit den recht kleinen Kollegien die Spielräume für die zahlreichen Aufgaben, die eine Schule neben der Unterrichtserteilung hat, wie z.B. schulprogrammatische Arbeiten aber auch Vernetzungsarbeiten in den Stadtteil hinein, um nur einige wenige zu nennen. Insofern stellt diese, wahrscheinlich kaum aufzuhaltende Tendenz, eine Herausforderung dar. Die Durchschnittsanzahl der Schülerinnen und Schüler in den Klassen liegt jedoch stadtweit nach wie vor bei 24 und entspricht daher voll dem Klassenfrequenzrichtwert.

Im Betrachtungszeitraum differieren die Anzahl der Kinder in den Klassen auf Stadtbezirksebene je nach Schuljahr. Während in 2009/2010 fünf Bezirke bestehen, deren Klassen jeweils durchschnittlich unter 24 Kinder haben und vier Bezirke, deren Klassen durchschnittlich über 24 Kinder haben, ist dies 2004/2005 in vier Bezirken der Fall und in 1999/2000 in sechs Bezirken der Stadt (vgl. Tabelle A 4.5 im Anhang). Hier sind also weniger die Lage des Bezirkes oder soziale Faktoren die bestimmende Größe, sondern allein die Anzahl der vorhandenen Schülerinnen und Schüler an der jeweiligen Schule. So ist auch die Ressourcenausstattung jeder einzelnen Schule geprägt von ihren Klassengrößen, der gesamtstädtische Durchschnitt ist hierbei nur eine theoretisch interessante Größe.

¹ Leider ist das Merkmal „nichtdeutsch“ in der Schulstatistik nicht komplett korrekt dargestellt, insofern lässt die Qualität dieses Merkmals keine vollständige Qualifizierung zu, grundsätzliche Aussagen sind dennoch möglich (vgl. Methodische Hinweise).

Anzahl der Essener Schüler/-innen und Klassen

Tab. 4.3

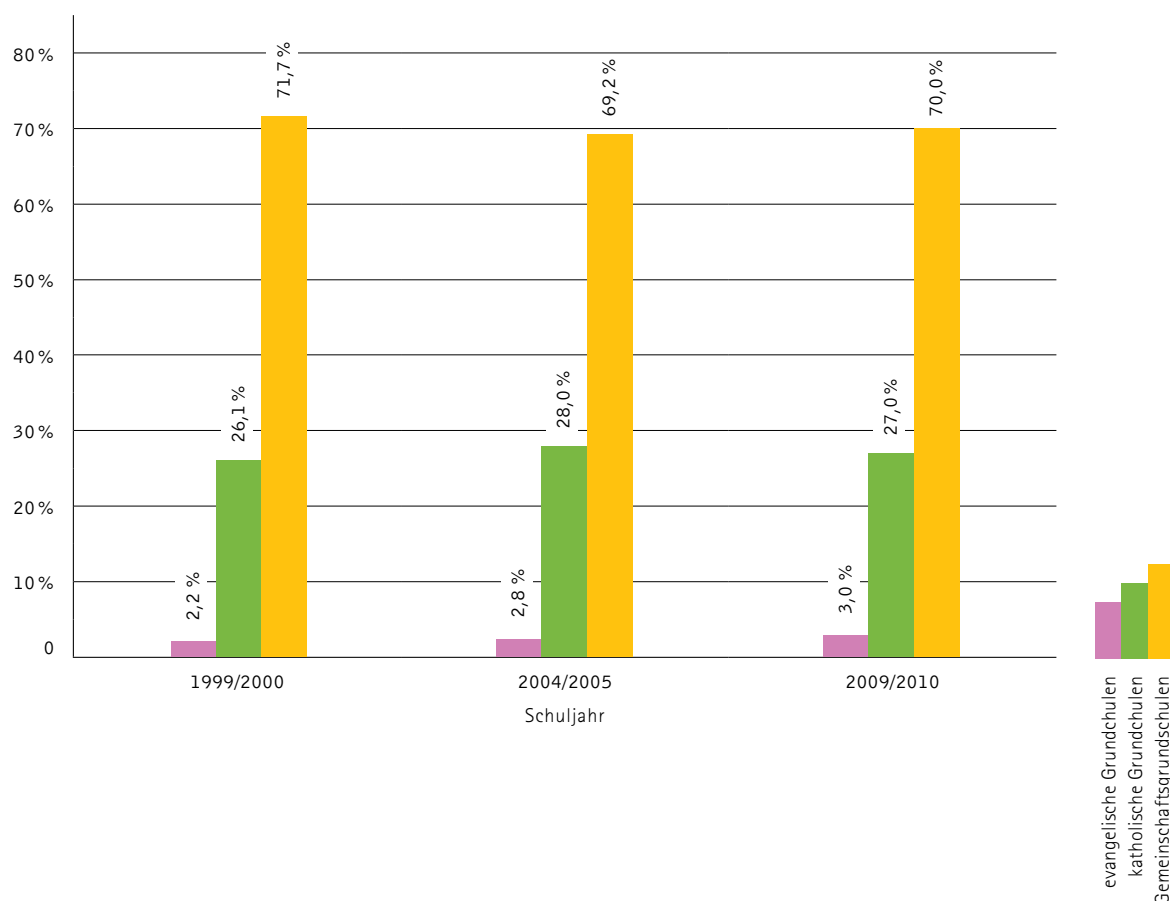
Schuljahre	Schülerinnen und Schüler			Klassen	
	insgesamt	je Schule	je Klasse	insgesamt	je Schule
2009/2010	18.942	197	24	804	8,4
2004/2005	21.484	203	24	908	8,6
1999/2000	23.741	224	24	998	9,4

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

Die mit großem Abstand meisten Grundschulkinder in Essen besuchen Gemeinschaftsgrundschulen. Rund 70% der Schülerinnen und Schüler befinden sich im Betrachtungszeitraum dort im Unterricht. 27,0% der Schülerinnen und Schüler besuchen 2009/2010 eine katholische Bekenntnisschule und 3,0% eine Grundschule mit evangelischem Bekenntnis. Als verbreitetste Schulart spürt die Grundschule den Schülerrückgang am meisten und verliert seit 2004/2005 anteilmäßig 2,5 Prozentpunkte.

Schüler/-innen an Grundschulen nach Art der Grundschule in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abb. 4.3

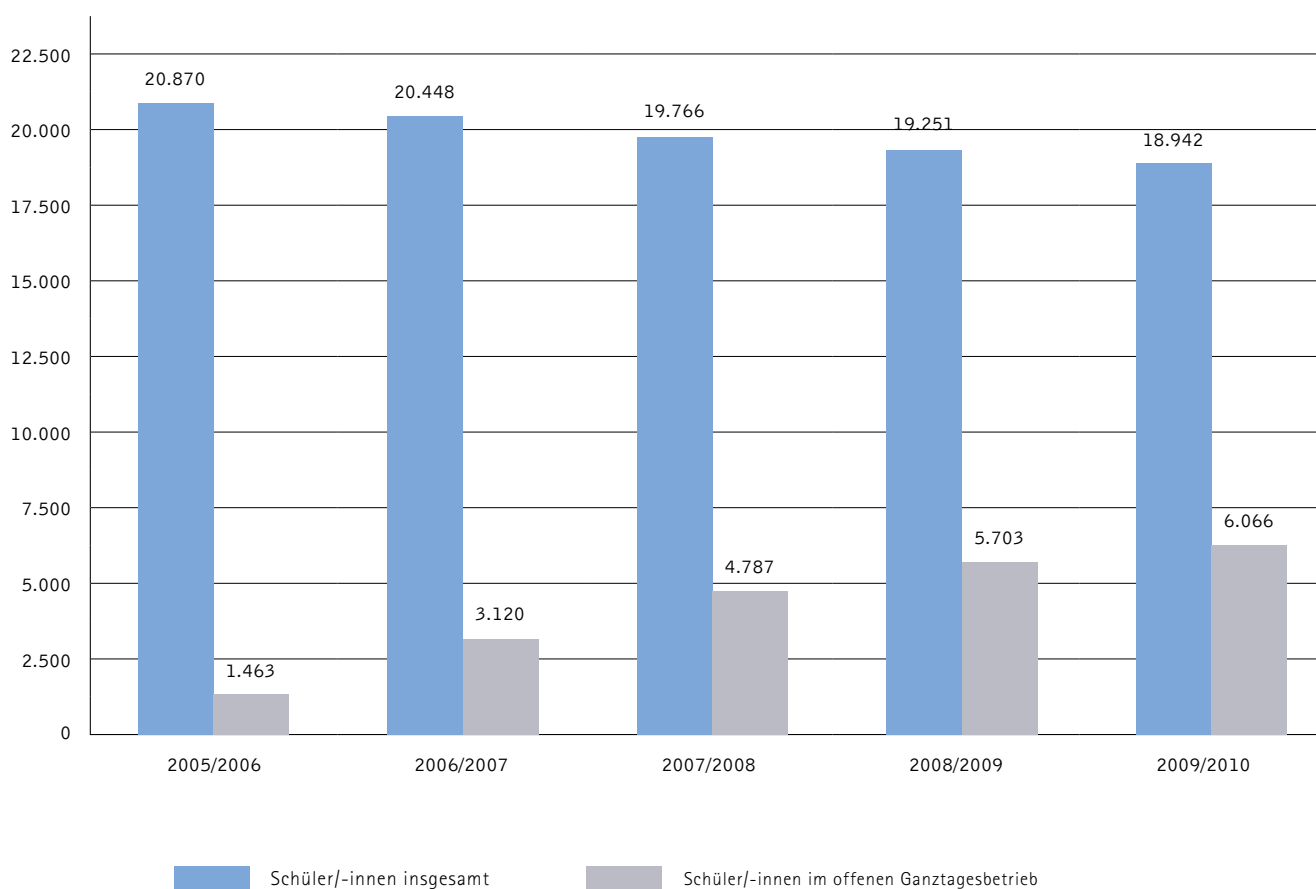


Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER OFFENER GANZTAGSSCHULEN

Im Grundschulbereich nimmt die Offene Ganztagschule einen wichtigen Status ein. Schülerinnen und Schüler können dort länger verweilen als in den ursprünglichen Halbtagschulen. Neben den Unterrichtseinheiten, sollen dort besonders auch außerunterrichtliche Angebote gemeinsam erlebt werden und somit soziale Kompetenz und informelles Lernen gefördert werden (s.o.). Die in untenstehender Tabelle zusammengestellten Kennziffern bestätigen den Aufwärtstrend der Ganztagsbildung (vgl. auch Tabelle A 4.6 im Anhang). Waren noch 2005/2006 1.463 Schülerinnen und Schüler (7,0 %) im offenen Ganztagsbetrieb angemeldet, hat sich dieser Anteil im Schuljahr 2009/2010 auf 6.066 Schülerinnen und Schüler (32,0 %) vervierfacht. Dies ist umso bemerkenswerter, als dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Grundschulen insgesamt über den Betrachtungszeitraum sukzessive um 1.928 Schülerinnen und Schüler (9,2 %) abgenommen hat. Bei insgesamt rückläufigen Schülerzahlen nimmt die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Offenen Ganztagsbetrieb absolut und prozentual zu.

Abb. 4.4 Schüler/-innen an Grundschulen insgesamt und im offenen Ganztagsbetrieb in den Schuljahren 2005/2006 bis 2009/2010

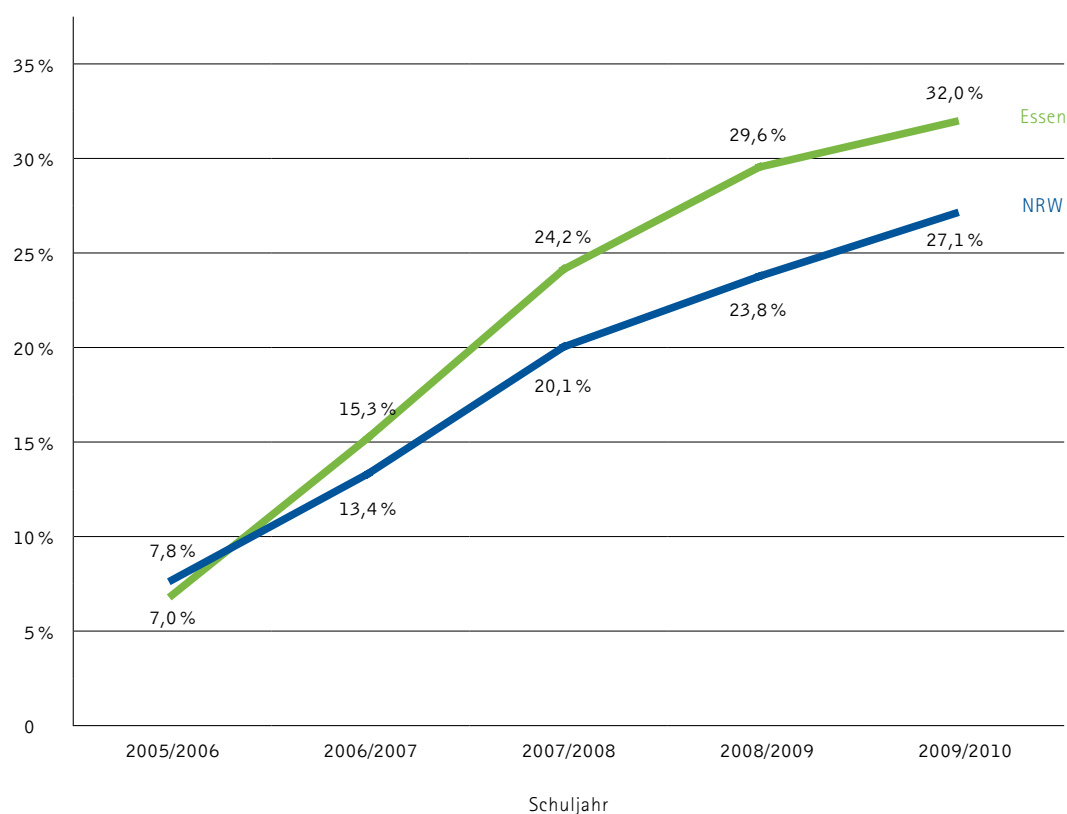


Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

Betrachtet man die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die in Essen eine Ganztagschule besuchen, im Vergleich zum Durchschnitt in Nordrhein-Westfalen, so wird schnell deutlich, welche Ausnahmeposition Essen einnimmt. Lag der NRW-Durchschnitt 2005/2006 mit 7,8 % noch knapp über dem Essener Anteil von 7 %, so nehmen schon im Folgejahr etwa 2 % mehr Schülerinnen und Schüler am Ganztags teil als im NRW-Durchschnitt. Seit 2007/2008 liegt Essen bei steigender Anzahl der Ganztagschülerinnen und -schüler konstant rund fünf Prozentpunkte über dem NRW-Durchschnitt.

Anteil der Schüler/-innen an Grundschulen im offenen Ganztagsbetrieb in Essen und NRW in den Schuljahren 2005/2006 bis 2009/2010

Abb. 4.5

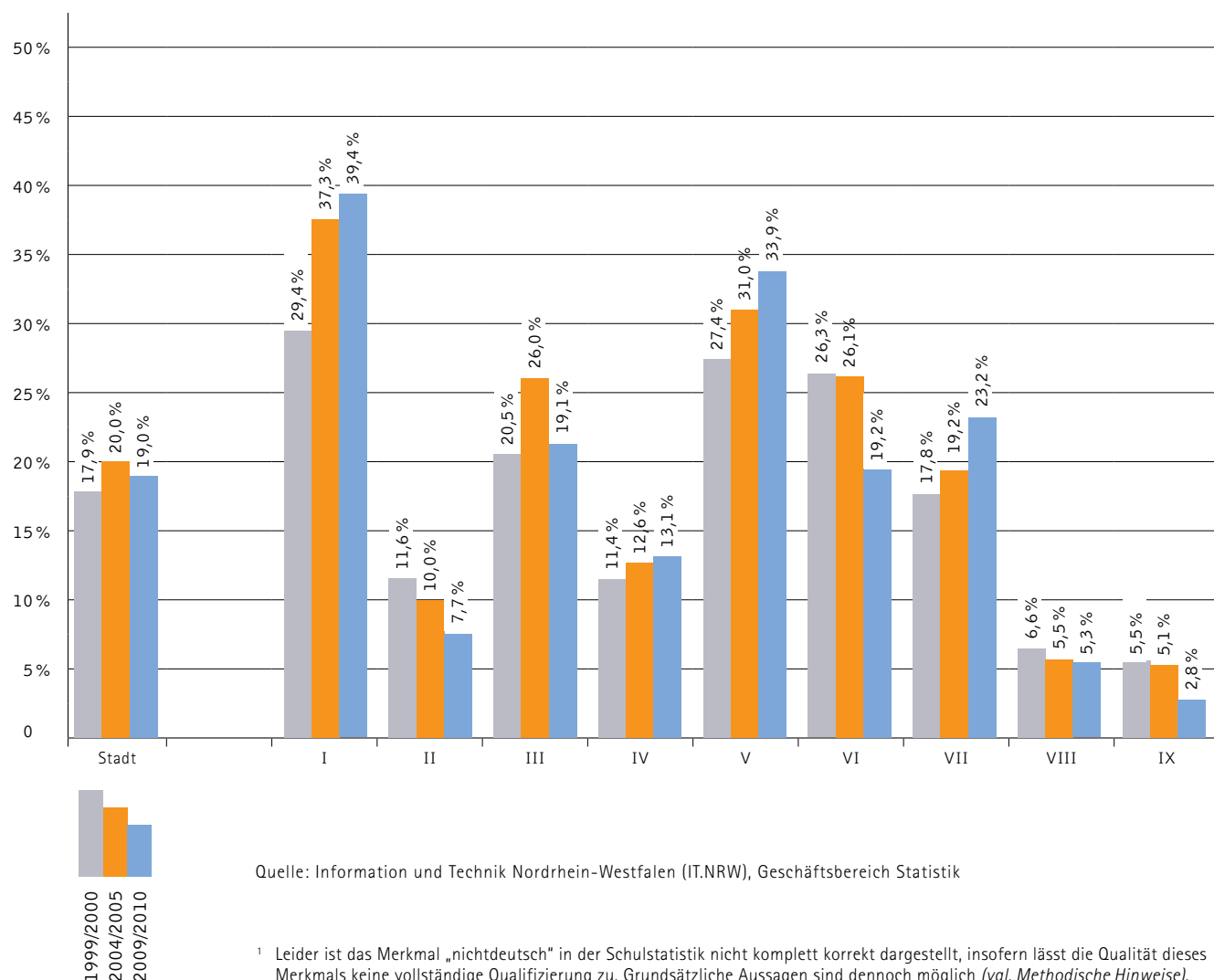


Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

STAATSANGEHÖRIGKEIT

Der Anteil der nichtdeutschen¹ Schülerinnen und Schüler ist in den Bezirken erwartungsgemäß sehr unterschiedlich. Während im Bezirk I im Betrachtungszeitraum viele Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutschem Hintergrund die Schule besuchen (2009/2010 39,4%), sind auf den Schulen des südlichen Bezirks IX besonders wenige (2009/2010 2,8%) nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler zu finden. Beachtlich ist, dass diese Werte über den Betrachtungszeitraum jeweils noch zu- (Bezirk I), bzw. abgenommen haben (Bezirk IX) und sich damit weiter voneinander entfernen. Im Vergleich zu den o. g. wird auch in den übrigen Bezirken die jeweilige auf- bzw. absteigende Tendenz fortgeschrieben. Die Heterogenität Essens wird an diesem Beispiel besonders deutlich. Lediglich im Bezirk III ist von 1999/2000 auf 2004/2005 ein Zuwachs von 20,5% um 5,5 Prozentpunkte, dann jedoch ein starker Abfall im Jahr 2009/2010 auf 19,1% zu verzeichnen. Im Verhältnis zur Gesamtschülerschaft steigt der Anteil nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler im Betrachtungszeitraum von 1999/2000 bis 2004/2005 um 2,1 Prozentpunkte an und bleibt bis 2009/2010 relativ konstant bei 19,0%.

Abb. 4.6 Anteil nichtdeutscher Schüler/-innen an Grundschulen in den Stadtbezirken in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010



FAZIT

- Grundschulen wurden geschlossen, weitere werden folgen, da die Schülerzahlen aus demographischen Gründen sinken. Die Herausforderung für Essen liegt zukünftig darin, dennoch im gesamten Stadtgebiet wohnortnahe und qualitätsvolle Versorgung zu gewährleisten.
- 2009/2010 gibt es in Essen 84 Grundschulen mit offenem Ganztag. Der Anteil entspricht 87,5% und liegt weit über der vom Land NRW avisierten Quote von 75%.
- Kinder mit einer deutschen Staatsangehörigkeit werden häufiger vorzeitig eingeschult als nichtdeutsche Kinder.
- Essen nimmt eine vordere Position ein, was die Zahl der Schülerinnen und Schüler betrifft, die eine Ganztagschule besuchen. Seit 2007/2008 liegt die Stadt konstant rund fünf Prozentpunkte über dem NRW-Durchschnitt.

KAPITEL 5

ÜBERGÄNGE IN DIE WEITERFÜHRENDEN SCHULEN

Ein gutes Übergangsmanagement in der Bildungskette wird häufig gefordert. Überwiegend sind dabei der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule und der Übergang aus der Schule heraus in Beruf und Studium gemeint, weil diese beiden Übergänge als einerseits besonders bedeutungsvoll und andererseits als besonders kritisch und schwierig angesehen werden.

Der Übergang aus der Primarstufe in die weiterführenden Schulen gerät erst allmählich in den Blick, obwohl er nachweislich eine ganz bedeutende Weichenstellung für die weitere (Bildungs-) Biographie darstellt. Dabei wird in der Wissenschaft wie in der Praxis kontrovers diskutiert, ob der Wechsel aus der Grundschule, die alle Kinder gemeinsam unterrichtet, womöglich zu früh erfolgt – zumindest bei der Ausgangslage, dass unser bestehendes Schulsystem selektiv wirkt und die Potentiale vieler Kinder zu wenig ausschöpft.

Zwar besteht grundsätzlich die Möglichkeit, im weiteren Bildungsverlauf die Schulform zu wechseln, also die nach der Grundschulzeit getroffene Entscheidung zu revidieren. In der Realität erfolgen Wechsel jedoch überwiegend hin zu einer niedrigeren Schulform, die theoretisch möglichen Bildungsaufstiege sind eher die Ausnahme (*vgl. Kapitel 6*). Die einmal gewählte Schulform prägt u. a. über die Jahre zunehmend die Selbsteinschätzung. Auch aus diesem Grund wird der Wechsel immer schwieriger und als besonders einschneidend empfunden, vor allem wenn er zu einem weniger qualifizierten Abschluss führt. Insofern ist die Übergangsentscheidung für Eltern und Kinder eine bedeutsame und so wird sie auch in den Familien empfunden. Darüber hinaus bringt der Wechsel in den „neuen“ schulischen Alltag vielerlei Umstellungen und spezifische Herausforderungen mit sich.

LERNEN VOR ORT – BILDUNGSÜBERGANG

ZUKUNFTWEISEND: DER SCHRITT VON PRIMARSTUFE ZU WEITERFÜHRENDER SCHULE

Bessere Bildungserfolge für Kinder aus schwierigen Lebenssituationen können nur erzielt werden, wenn sie in der Grundschulzeit gefördert werden, damit sie bessere Leistungen erreichen. Erbringen sie diese, so sollten sie in der Regel bessere Übergangsempfehlungen erhalten. In der Realität besteht dieser Zusammenhang allerdings nicht immer. Kinder aus bildungsfernen Familien bekommen nicht selten niedrigere Übergangsempfehlungen, weil Lehrerinnen und Lehrer fehlende Unterstützung von zu Hause und in den weiterführenden Schulen erahnen. Dadurch bleibt vorhandenes Potential unausgeschöpft. Ein gutes Übergangsmanagement ist in diesem Bereich ein wesentlicher Schlüssel, einem erheblich höheren Anteil von Kindern aus bildungsfernen Familien die Möglichkeit zu einem höherwertigen Schulabschluss zu eröffnen und sie dahingehend zu begleiten. Gerade der Übergang von der Grundschule in die Schulformen der Sekundarstufe I ist sehr stark zukunftsentscheidend. Gerade diese Schnittstelle wirkt prägend für die individuelle Bildungsbiographie und die beruflichen Perspektiven.

DER GEMEINSAME PROZESS: DIE GESTALTUNG EINES NAHTLOSEN ÜBERGANGS.

Im Fokus steht hier die Perspektive, Art und Inhalte bestehender Bildungsangebote besser aufeinander abzustimmen, um so die Zusammenarbeit der Systeme und der in ihnen arbeitenden Menschen zu verbessern. Ein bruchloser Übergang zwischen zwei aufeinander abgestimmten Systemen bildet die Basis für einen weiteren schulischen Erfolg und für ein sich ausprägendes Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler. Die Übergangsdiskussion wird zu einer Frage der pädagogisch und didaktisch angemessenen Gestaltung des Übergangsprozesses selbst. Denn Kinder unterscheiden sich in ihren Bedürfnissen und benötigen somit auch in der Übergangssituation unterschiedliche Unterstützung. Nicht nur aufgrund der Bedeutung des Elternwillens bei der Schulformentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I muss auch Aspekten der Elternberatung und Elternbildung eine besondere Beachtung zukommen.

Die Problematik des Übergangs zeigt sich für die Schülerinnen und Schüler konkret darin, dass sich Lernkonzepte in der Grundschule deutlich von denen der weiterführenden Schulen unterscheiden. Die Grundschule versteht sich am meisten als die Schulform, in der dem Kind nicht nur als Schüler, sondern auch dem Kind an sich besondere pädagogische Aufmerksamkeit geschenkt wird und in der neben dem fachlichen Lernen vor allem das soziale Lernen im Vordergrund steht. In weiterführenden Schulen, besonders im Gymnasium, geht es primär um den Fachunterricht und die Vermittlung von Fachwissen. Auch ist der Fachunterricht selbst oftmals herausfordernd, beispielsweise die Mathematik, weil die deutschen Sprachkenntnisse der einzelnen Schülerin oder des Schülers eine Hürde darstellen können. Denn es geht nun nicht nur um mathematisches Verständnis, sondern, z. B. bei der Lösung von Textaufgaben, auch um die Kenntnisse des entsprechenden, fachlichen und präzisen Vokabulars.

KONKRET: IN BORBECK GEWINNT DIE SCHNITTSTELLE AN TRANSPARENZ.

Mit dem Fokus auf diese Schnittstelle und ihre Problemstellungen sollen im Stadtbezirk IV erste Schritte zur regionalen Schulentwicklung im kleinräumigen Kontext entwickelt und erprobt werden. Dieser Stadtbezirk wurde aufgrund seiner differenzierten Schullandschaft ausgewählt, alle Schulformen sind hier vertreten, insofern soll er stellvertretend für das gesamte Essener Stadtgebiet stehen.

In aufeinander aufbauenden und abgestimmten Arbeitsschritten wird beabsichtigt, die Didaktik und Pädagogik der Grundschulen und weiterführenden Schulen für die jeweilig andere Schulform transparenter werden zu lassen. Die inhaltlichen und organisatorischen Bedarfe der einzelnen Schulen werden über verschiedene Thematiken schulformübergreifend bearbeitet, um so eine gemeinsame Koordination des Übergangs umsetzen zu können. Es ist beabsichtigt, die erarbeiteten und dokumentierten Ergebnisse und Anregungen für eine modellhafte und für Kinder problemlose Übergangsgestaltung in Form einer Handreichung transferierbar zu machen und auf das gesamte Stadtgebiet zu übertragen.

Für die nachfolgenden Analysen der Übergangsquoten liegen Daten aus der amtlichen Schulstatistik des statistischen Landesamtes Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) vor, welche Aufschluss über die Übergangsentscheidungen und die Bildungsteilhabe geben. Besonders im Zeitvergleich lassen sich Präferenzen für bestimmte Schultypen ermitteln.

Will man differenziertere Analysen vornehmen, sind andere Datengrundlagen notwendig¹, da die Grundschule oft noch wohnortnah ist und daher überwiegend unterstellt werden kann, dass Wohnort und Standort der besuchten Grundschule nahe beieinander liegen, für den Besuch der weiterführenden Schule jedoch auch weitere Wege durch das Stadtgebiet in Kauf genommen werden. Vor allem um Aussagen zu möglichen Perspektiven von Kindern in städtischen Teilräumen treffen zu können, wurde durch eine Kooperation von Fachbereich Schule und Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen der Stadt Essen ein Verfahren zur Datenerfassung entwickelt, das es ermöglicht, Informationen zum Schulübergang nach dem Besuch der Grundschulen in Verbindung mit Informationen zum Wohnort der Schülerinnen und Schüler zu bringen. Somit ist es möglich, Übergangsquoten nicht allein nach Grundschulstandort, sondern auch nach Wohnort der Schülerinnen und Schüler auszuweisen.² Dieses Verfahren wird zukünftig mit Einführung eines zentralen Schülerstammdatensystems vereinfacht.

ÜBERGÄNGE UND ÜBERGANGSQUOTEN IM ZEITLICHEN VERGLEICH

Sind im Jahr 1999/2000 noch 5.454 Grundschülerinnen und Grundschüler zu weiterführenden Schulen gewechselt, so sind es im Schuljahr 2009/2010 nur noch 4.758 Übergänge (*vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 5.1 im Anhang*). Hier zeigt sich der Bevölkerungsrückgang dieser Alterskohorte.

Gleichzeitig vollzieht sich eine deutliche Abnahme bei den Übergängen zu Hauptschulen. Hält sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zu Hauptschulen wechseln, zu den Schuljahren 1999/2000 und 2004/2005 relativ konstant bei 11 % bzw. 11,8 %, so sinkt er zum Schuljahr 2009/2010 um fast die Hälfte auf 6,4 %³. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler reduziert sich von ungefähr 600 auf rund 300. Hier kumulieren zwei Entwicklungslinien: Die Hauptschule ist bei Eltern und ihren Kindern immer weniger beliebt und die Zahl der Kinder in dieser Alterskohorte geht zurück.

Der Anteil der Übergänge zu Realschulen hält sich über die drei gegenübergestellten Schuljahre bei ca. 24 %, wegen des insgesamt Rückgangs der Schülerzahlen hat sich dabei jedoch die absolute Zahl der jeweils an Realschulen angenommenen Kinder von etwa 1.300 auf ca. 1.100 verringert.

Anteilmäßig höheren Zuspruch erhalten die Gesamtschulen. Von 1999/2000 bis 2009/2010 erhöhte sich die Übergangsquote zu dieser Schulform um 3,7 Prozentpunkte. Sie ist beständig gestiegen und liegt mittlerweile mit 26,4 % über der Quote der Wechslerinnen und Wechsler zu Realschulen (23,6 %). 1999/2000 wechselten noch 24,6 % an Realschulen und nur 22,7 % an Gesamtschulen.

Die Übergangsquoten zum Gymnasium liegen insgesamt auf hohem Niveau, unterliegen allerdings gewissen Schwankungen: Die Quote liegt im Schuljahr 1999/2000 bei 41,1 %, sinkt auf 39 % (2004/2005) und steigt zum Schuljahr 2009/2010 wieder auf 42,1 % an. Die absolute Zahl der Übergängerinnen und Übergänger, die zu Gymnasien wechseln, aber hat abgenommen, insbesondere zwischen den Schuljahren 1999/2000 und 2004/2005 (ca. –200). Das Gymnasium ist dennoch deutlich die am häufigsten gewählte Schulform in Essen.

¹ Dem IT.NRW liegen nur Daten zum Schulstandort, nicht aber zum jeweiligen Wohnort der Schülerinnen und Schüler vor.

² Bei nachfolgenden Interpretationen der Übergangsquoten nach Wohnort muss beachtet werden, dass die Anzahl der Übergängerinnen und Übergänger in einigen Stadtteilen, wie z. B. in Schuir oder Fulerum, sehr gering ist (*vgl. hierzu auch die Tabellen A 5.2 und A 5.3 im Anhang*).

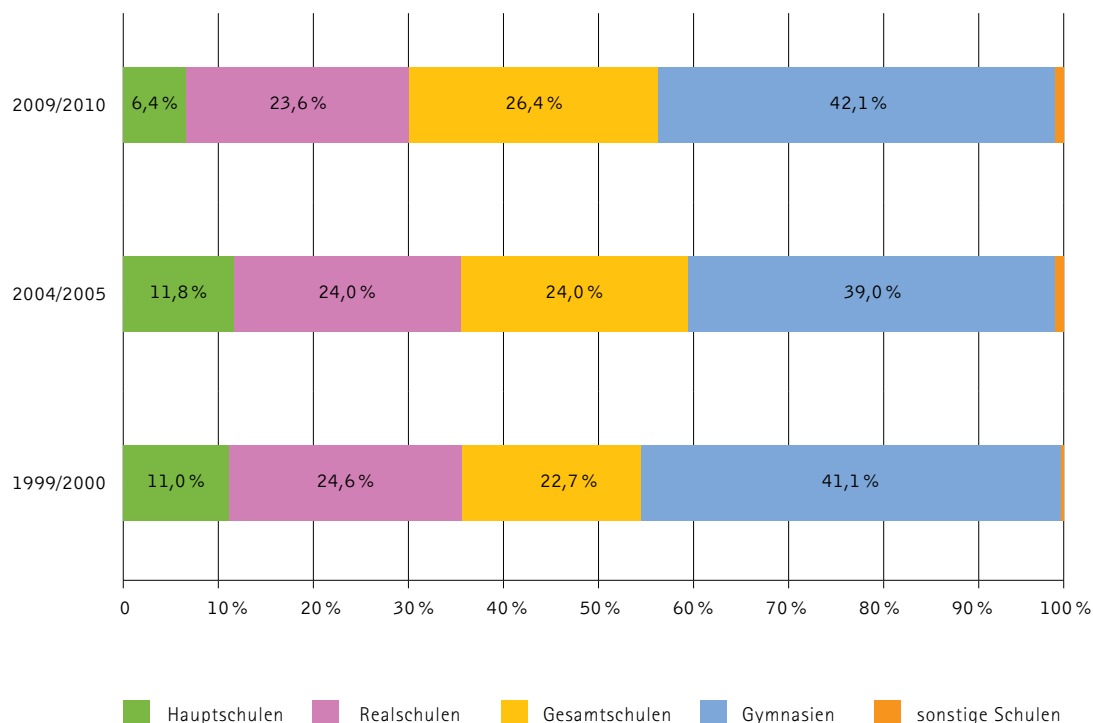
³ Im Schuljahr 2010/2011 beträgt die Übergangsquote zur Hauptschule nur noch 5,2 %.

Insgesamt hat sich das Schulwahlverhalten zugunsten solcher Schulformen verändert, die zu höherwertigen Schulabschlüssen führen. Wenn diese Schülerinnen und Schüler ihre Bildungskarriere erfolgreich an den gewählten Schulformen absolvieren, würde dies zu einem Anstieg an höherwertigen Bildungsabschlüssen in der Stadt Essen führen.

Durch die insgesamt offenbar weiter sinkende Nachfrage nach Hauptschulplätzen, vor allem auch als unmittelbar beim Übergang in die 5. Klasse gewählte Schulform, wird es u. a. aus schulentwicklungsplanerischer Sicht zunehmend schwierig, diese Schulform weiterzuführen.

Übergangsquoten von Grundschulen zu weiterführenden Schulen¹ in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abb. 5.1



¹ Einschließlich der privaten Schulen

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

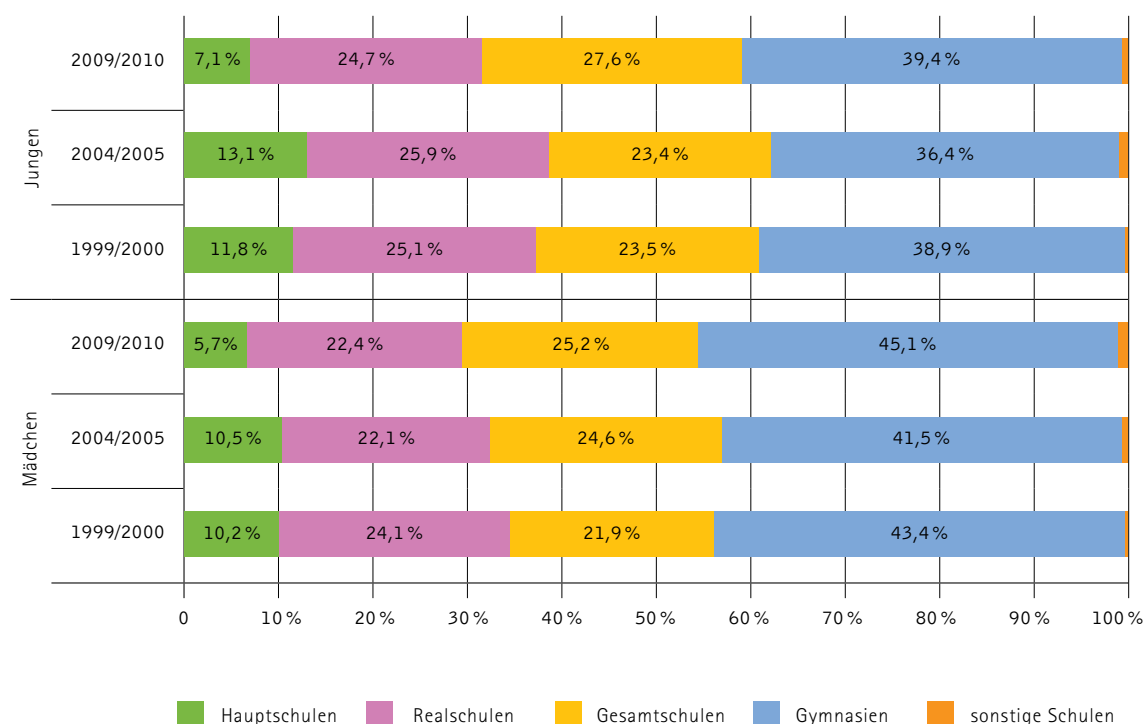
ÜBERGANGSQUOTEN NACH GESCHLECHT

Bei einer Betrachtung der Übergangsquoten auf weiterführende Schulen nach Geschlecht und Schulform zeigen sich bei Mädchen höhere Übergangsquoten zu Gymnasien als bei Jungen. Dabei hat sich der Abstand vergrößert. Wechseln 1999/2000 43,4 % aller Mädchen an Gymnasien gegenüber 38,9 % der Jungen, so sind es im Schuljahr 2009/2010 45,1 % der Mädchen und 39,4 % der Jungen.

Die Schulformen Realschule und Gesamtschule werden von Mädchen und Jungen annähernd in gleichem Maße besucht. Zu allen drei Betrachtungszeitpunkten wechseln etwas mehr Jungen zu Realschulen: Im Schuljahr 2009/2010 liegt der Anteil bei 24,7 %, bei Mädchen liegt er im Betrachtungszeitraum konstant bei 22,4 %. Von 1999/2000 bis 2009/2010 ist der Anteil der Mädchen, die an Gesamtschulen wechseln, gestiegen (von 21,9 % auf 25,2 %). Von den Jungen wechselt jeweils ein geringfügig höherer Anteil auf Gesamtschulen, der sich von 23,5 % auf 27,6 % erhöht hat.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Mädchen eher zu einer höheren Schulform (Gymnasium) wechseln als Jungen. Jungen hingegen wechseln über den gesamten Betrachtungszeitraum häufiger zur Hauptschule als Mädchen. Somit zeigt sich auch in der Stadt Essen eine ungünstigere Bildungsbeteiligung von Jungen. Nachdem über viele Jahrzehnte nach Wegen gesucht worden ist, die Bildungsteilnahme der Mädchen zu verbessern, wird zunehmend erkannt, dass hier eine neue Fragestellung entstanden ist. Auch wenn sich in den Auswertungen Tendenzen für Angleichungsprozesse der Übergangsquoten finden, ist es auch weiterhin notwendig, Maßnahmen zur Unterstützung zu entwickeln, um die Potentiale aller Kinder – Jungen wie Mädchen – angemessen zu fördern.

Abb. 5.2 Übergangsquoten von Grundschulen zu weiterführenden Schulen¹ nach Geschlecht in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010



¹ Einschließlich der privaten Schulen

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

ÜBERGANGSQUOTEN NACH STAATSANGEHÖRIGKEIT

Deutliche Unterschiede im Schulwahlverhalten zeigen sich bei einem Vergleich der Übergangsentscheidungen von deutschen und nichtdeutschen¹ Schülerinnen und Schülern. Die vorliegenden Daten besagen, dass drei Mal so viele nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler zu einer Hauptschule wechseln wie deutsche. Insgesamt war die Übergangsquote beider Gruppen zur Hauptschule früher wesentlich höher, im Schuljahr 2004/2005 dabei noch höher als im Schuljahr 1999/2000.

Mit weit über 40 % ist für deutsche Schülerinnen und Schüler das Gymnasium die mit Abstand häufigst gewählte Schulform unter allen weiterführenden Schulen. Rund ein Viertel der deutschen Kinder wechselt zu Realschulen, etwas weniger entscheiden sich in den Schuljahren 1999/2000 und 2004/2005 für den Besuch einer Gesamtschule. 2009/2010 wechseln etwas mehr deutsche Schülerinnen und Schüler von Gesamtschulen als auf Realschulen.

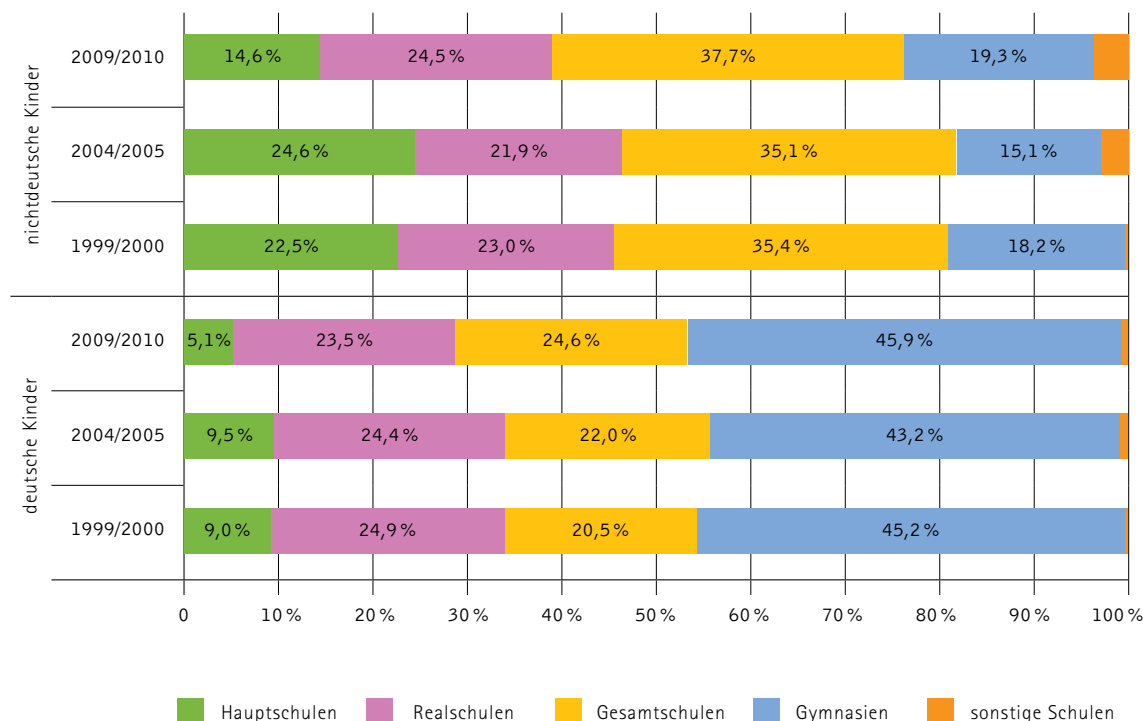
Die nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler wechseln zu mehr als einem Drittel zu Gesamtschulen. Sie haben somit die Option auf höhere Bildungsabschlüsse, ein Übergang auf ein Gymnasium aber bleibt für sie eher die Ausnahme.

Realschulen werden 1999/2000 in gleichem Maße von deutschen wie nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern präferiert. 2009/2010 wechseln mit 14,6 % indessen die wenigsten nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler auf Hauptschulen (19,3 % an Gymnasien, 24,5 % an Realschulen und 37,7 % an Gesamtschulen). Im Schuljahr 2004/2005 waren es noch 24,6 %.

Die Bildungsungleichheit zwischen deutschen und nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern ist demnach wesentlich höher als zwischen Mädchen und Jungen (s. o.). Die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, differiert deutlich nach deutscher oder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. Die leichte Verbesserung der Übergangsquote zum Gymnasium bei nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern ist möglicherweise ein Hinweis für eine Verringerung der Ungleichheit. Diese Entwicklungstendenz muss jedoch weiterhin kontinuierlich überprüft werden, um genauere Aussagen treffen zu können.

¹ Leider ist das Merkmal „nichtdeutsch“ in der Schulstatistik nicht komplett korrekt dargestellt, insofern lässt seine Qualität keine vollständige Qualifizierung zu. Grundsätzliche Aussagen sind dennoch möglich (vgl. *Methodische Hinweise*).

Abb. 5.3 Übergangsquoten von Grundschulen zu weiterführenden Schulen¹ nach Staatsangehörigkeit in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010



¹ Einschließlich der privaten Schulen

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

ÜBERGANGSQUOTEN NACH WOHNORT DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Wenn Bildungschancen ganz besonders durch die Wahl der weiterführenden Schule determiniert sind, dann ist die Frage von besonderem Interesse, inwieweit die Wahl der Schulform mit der sozialen Situation der Schülerinnen und Schüler gekoppelt ist. In dieser Frage ist neben der gesamtstädtischen vor allem die kleinräumige Betrachtung der Übergangsquoten bedeutsam.

Grundlage dieser Auswertungen sind konkrete Abfragen bzgl. aufgenommener Schülerinnen und Schülern an allen weiterführenden Schulen in Essen.² Da in diesem Kontext nicht allein die Adresse der abgebenden und der aufnehmenden Schule, sondern jeweils auch die Wohnadresse der Kinder mit abgefragt wird, ist es möglich, Übergangsquoten zu weiterführenden Schulen nach Wohnort der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln.

Der deutlichste Befund dabei ist, dass Kinder aus südlichen Stadtteilen selten auf Hauptschulen und auch selten auf Gesamtschulen wechseln (*vgl. Kapitel 1*). Erhalten sie keine Empfehlung für ein Gymnasium, wechseln sie auf Realschulen. In nördlichen Stadtteilen und dem Innenstadtgebiet werden dagegen in der Regel Gesamtschulen präferiert. Nur in zwei Stadtteilen, im Ostviertel und in Leithe, werden Realschulen allen anderen Schultypen gegenüber vorgezogen. Entsprechend variieren die Übergangsquoten zu den unterschiedlichen Schulformen im Stadtgebiet erheblich:

² Hier werden nur Schülerinnen und Schüler berichtet, die ihren Wohnsitz in Essen haben.

Im Schuljahr 2009/2010 beträgt die stadtweite Übergangsquote zum Gymnasium 42,4% (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 5.2 im Anhang). Kleinräumig, d. h. auf der Ebene der Stadtteile betrachtet, beträgt die Spannweite fast 65 Prozentpunkte, z. B. von rund 20% in Altendorf bis knapp 85% Bredeney. Auf Gesamtschulen wechseln maximal die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (bspw. in Dellwig), auf Realschulen maximal 37,7% (in Leithe). Der Anteil derer, die nach der Grundschulzeit auf Hauptschulen wechseln, ist in Karnap mit 22,9% am höchsten, gefolgt von Katernberg mit 19,7%. Vor dem Hintergrund, dass die Hauptschule in Karnap zum Schuljahr 2010/2011 geschlossen wurde, ist eine Beobachtung des sich möglicherweise dadurch verändernden Übergangsverhaltens der Kinder in Karnap interessant.

Insgesamt sind, bei der sehr ungleichen Verteilung der Schulformen im Essener Stadtgebiet, die Zahlenwerte behutsam zu interpretieren. Z. B. ist darauf hinzuweisen, dass es in Katernberg, dem Stadtteil mit der zweithöchsten Übergangsquote auf die Hauptschule, zwei Hauptschulen gibt. Es ist davon auszugehen, dass die räumliche Nähe oder der Ruf, den eine Schule genießt, nicht nur bei der Wahl der Grundschule, sondern auch der weiterführenden Schule eine große Rolle spielen.

In diesem Zusammenhang wäre nicht nur die Betrachtung des Übergangs der Schülerinnen und Schüler nach Wohnort von Interesse, sondern auch der Verbleib in der jeweilig gewählten Schulform und die später erreichten Abschlüsse. Mit der bereits erwähnten Einführung eines zentralen Systems zur Schülerstammdatenerfassung und -auswertung wird dies zukünftig möglich sein.

ÜBERGANGSQUOTEN NACH WOHNORT DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER UND SOZIALRAUMTYPEN

Setzt man die Übergangsquoten mit Typen von Sozialräumen (vgl. Kapitel 1) in Beziehung, so bestätigt sich, dass Sozialräume des Typs 1 und 2 aufgrund einer eher niedrigen Übergangsquote zum Gymnasium als eher benachteiligt klassifiziert werden können, die Sozialräume des Typs 4 und 5 hingegen als eher nicht benachteiligt. Bei Betrachtung der Übergangsquoten nach Sozialraumtyp zeigt sich zudem: Je benachteiligter der Sozialraum ist, desto höher ist die Übergangsquote zu Haupt- und Gesamtschulen und desto niedriger ist die Übergangsquote zu Gymnasien. Die Übergangsquote zur Realschule liegt im Vergleich mit den übrigen Schulformen in allen Sozialraumtypen relativ einheitlich bei rund einem Viertel der Schülerinnen und Schüler. Insofern korrelieren diese Befunde deutlich mit anderen und erhärten die These einer Kopplung der Bildungschancen mit sozialer und räumlicher Ungleichheit.

Übergangsquoten zu weiterführenden Schulen nach Sozialraumtyp

Tab. 5.1

	Übergangsquote zur			
	Hauptschule	Gesamtschule	Realschule	Gymnasium
(stark benachteiligt)				
1	↑ 11,0	↑ 38,0	25,1	25,9
2	↑ 9,0	↑ 33,6	25,2	32,2
3	↑ 7,9	↑ 26,6	25,3	40,2
4	↑ 2,1	↑ 24,1	23,1	50,7
5	↑ 0,8	↑ 6,7	26,3	66,2
(nicht benachteiligt)				
Stadt Essen	6,5	26,6	24,4	42,4

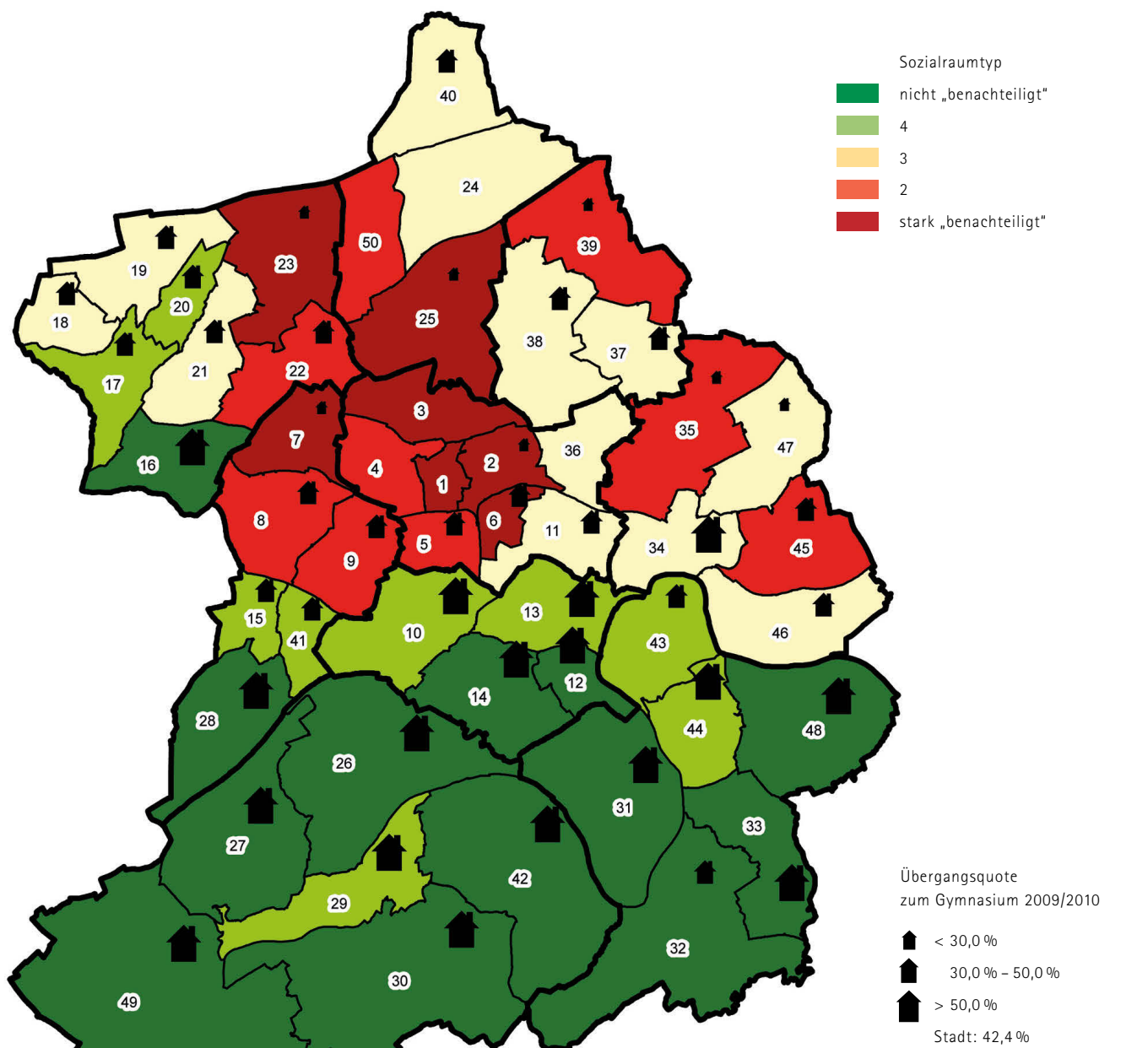
In der vorliegenden Karte zeigt sich deutlich, dass die Übergangsquote zum Gymnasium in annähernd allen Gebieten, die aufgrund ihrer Sozialraumtypologie als bildungsnah (4 und 5) eingestuft wurden, deutlich über dem gesamtstädtischen Durchschnitt liegt. Kinder aus Altendorf (Sozialraumtyp 1) besuchen hingegen mit nur 20,4 % am seltensten ein Gymnasium (*vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 5.3 im Anhang*). Kinder aus Karnap (Sozialraumtyp 3) wechseln am häufigsten (22,9 %) auf eine Hauptschule.

Gerade vor dem Hintergrund der ungleichen Verteilung von Schulen der unterschiedlichen Schulformen in Essen – und mit dem Wissen, dass einige Schulen durchaus Schülerinnen und Schüler aus sehr entfernt liegenden Stadtteilen aufnehmen, insbesondere auch solche Schulen, die sehr eigenständige Profile aufweisen – stellt sich die Frage, welchen Einfluss das Vorhandensein einer Schulform in räumlicher Nähe auf die Wahl der Schulform hat. Es ist davon auszugehen, dass tendenziell die Wahl der weiterführenden Schule von der räumlichen Nähe zum Wohnort der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird (s.o.). Es kann aber darüber hinaus vermutet werden, dass es ein unterschiedliches Maß an Bereitschaft zu Mobilität in den unterschiedlichen Sozialraumtypen gibt. In den Typen 4 und 5, zu denen bspw. der Stadtteil Heisingen gehört, gibt es eine hohe Übergangsquote zum Gymnasium, obwohl in diesem Stadtteil kein Gymnasium vorhanden ist und alternativ wählbare Schulformen in näherer Umgebung liegen. In den benachteiligten Sozialraumtypen hingegen scheint die räumliche Nähe zum Gymnasium eine Rolle zu spielen. Im Südostviertel (Sozialraumtyp 1), ein Stadtteil mit einem Gymnasium, ist die Übergangsquote mit 32,1 % deutlich höher als z. B. in Altendorf (20,4 %) ohne einen gymnasialen Schulstandort. In einer zukünftigen Berichterstattung, die weitere Daten aus den Schülerstammdaten heraus analysieren kann, ist der Frage nachzugehen, inwieweit das Vorhandensein einer Schule einer bestimmten Schulform in einem Stadtteil womöglich die Schulwahl mit beeinflusst.

Besonders vor dem Hintergrund, dass die Bevölkerung überproportional in den Stadtteilen abnehmen wird, in denen bislang eine eher hohe Übergangsquote zum Gymnasium zu verzeichnen ist (*vgl. Kapitel 1*), und sich somit auch die Anzahl der Übergängerinnen und Übergänger reduzieren wird, werden die Gymnasien zukünftig vor neue Herausforderungen gestellt. Die Rückgänge der Schülerzahlen in den vergangenen Jahren haben sich bisher vor allem bei den Hauptschulen bemerkbar gemacht, in diesen Schulen sind immer weniger Kinder bei der Schulanmeldung angekommen. Die anderen Schulformen waren nicht in gleichem Maße betroffen, wie es der gesamte Rückgang zur Folge gehabt hätte, wären alle Schulformen gleichermaßen betroffen gewesen. Inzwischen aber werden die ersten Auswirkungen auch für die anderen Schulformen spürbar (*vgl. Kapitel 6*). Mit Blick auf die weitere demographische Entwicklung ist deutlich vorhersehbar, dass die Gymnasien aktiv werden müssen, wenn sie den Rückgang der Schülerzahlen kompensieren wollen. Sie werden verstärkt um andere Kinder werben müssen, um solche, deren Eltern nicht selber das Gymnasium besucht haben, um Schülerinnen und Schüler, die in den tendenziell benachteiligten Sozialräumen leben. Damit könnte es an den Essener Gymnasien zukünftig eine neue und andere Zusammensetzung der Schülerschaft geben, denn auch diese Kinder haben Potentiale, die bislang möglicherweise zu wenig gesehen worden sind.

Übergangsquoten von Grundschulen zu Gymnasien nach Sozialraumtyp im Schuljahr 2009/2010

Karte 5.1



Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden für die Stadtteile Stadtkern, Nordviertel, Westviertel, Vogelheim, Altenessen-Nord und Frillendorf keine Zahlen zur Übergangsquote zum Gymnasium veröffentlicht.

Quelle: Stadt Essen, Fachbereich Schule

1 Stadtkern	11 Huttrop	21 Borbeck-Mitte	31 Heisingen	41 Margarethenhöhe
2 Ostviertel	12 Rellinghausen	22 Bochohd	32 Kupferdreh	42 Fischlaken
3 Nordviertel	13 Bergerhausen	23 Bergeborbeck	33 Byfang	43 Überraehr-Hinsel
4 Westviertel	14 Stadtwald	24 Altenessen-Nord	34 Steele	44 Überraehr-Holthausen
5 Südviertel	15 Fulerum	25 Altenessen-Süd	35 Kray	45 Freisenbruch
6 Südostviertel	16 Schönebeck	26 Bredeney	36 Frillendorf	46 Horst
7 Altendorf	17 Bedingrade	27 Schuir	37 Schonnebeck	47 Leithe
8 Frohnhausen	18 Frintrop	28 Haarzopf	38 Stoppenberg	48 Burgaltendorf
9 Holsterhausen	19 Dellwig	29 Werden	39 Katernberg	49 Kettwig
10 Rüttenscheid	20 Gerschede	30 Heidhausen	40 Karnap	50 Vogelheim

FAZIT

- Das Schulwahlverhalten hat sich zugunsten höherer Schulformen verändert. Absolvieren diese Jugendlichen ihre Bildungskarriere erfolgreich, wird dies zu einem Anstieg an höherwertigen Bildungsabschlüssen in Essen führen.
- Mädchen wechseln eher zu einer höheren Schulform als Jungen, die häufiger als Mädchen die Hauptschule wählen. Auch in der Stadt Essen herrscht eine ungünstigere Bildungsbeteiligung von Jungen im schulischen System.
- Die Chance, ein Gymnasium zu besuchen, differiert nach Staatsangehörigkeit. Eine leichte Verbesserung der Übergangsquote bei nichtdeutschen Jugendlichen ist möglicherweise ein Indiz für die Verringerung dieser Ungleichheit.
- Die Gymnasien werden zukünftig vor neue Herausforderungen gestellt, da die Bevölkerung überproportional in jenen Stadtteilen abnehmen wird, in denen bisher eine hohe Übergangsquote zu dieser Schulform besteht.

KAPITEL 6

WEITERFÜHRENDE SCHULEN

6

WEITERFÜHRENDE SCHULEN

Mit Eintritt in die 5. Klasse wechseln die Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Dabei haben sie die Wahl zwischen unterschiedlichen Schulformen: Förderschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium oder, als alternative Schulart in Essen, auch eine Waldorfschule¹. Neben den allgemeinbildenden Schulen, die auf dem ersten Bildungsweg und während der allgemeinen Schulpflicht besucht werden, gibt es auch Schulen, die im Sinne einer „zweiten Chance“ die Möglichkeit eröffnen, nachträglich einen Schulabschluss zu erreichen. Die Schulen des Zweiten Bildungsweges, die erst nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht und unter weiteren festgelegten Bedingungen besucht werden können, sind an dieser Stelle nicht berücksichtigt.

Für die nachfolgenden Analysen liegen Daten der amtlichen Schulstatistik des statistischen Landesamtes Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) vor. Neben dem Einzelschuldatensatz, den das Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen jedes Jahr vom statistischen Landesamt bezieht, stellt dieses den teilnehmenden Kommunen des Projektes „Lernen vor Ort“ auch weitergehende Daten zur Verfügung, daher unterscheiden sich z. T. die miteinander verglichenen Zeiträume und Zeitpunkte. Für die Darstellung der Struktur der Ganztagschulen sowie der Schulin- und Auspendler wird auf Daten des Fachbereichs Schule zurückgegriffen. In der Regel sind die Schuldaten inklusive der Privatschulen ausgewiesen. Falls dies nicht der Fall ist, wird ausdrücklich darauf hingewiesen.

6.1

STRUKTUR DER WEITERFÜHRENDEN SCHULEN

Die 58 weiterführenden Schulen im Schuljahr 2009/2010 verteilen sich auf 14 Hauptschulen (darunter eine in privater Trägerschaft), 15 Realschulen (darunter eine in privater Trägerschaft), 21 Gymnasien (darunter vier in privater Trägerschaft) und acht Gesamtschulen. Außerdem gibt es 23 Förderschulen (darunter zwei in privater Trägerschaft) und eine freie Waldorfschule² (vgl. hier und im Folgenden die Tabellen A 6.1 und A 6.2 im Anhang). Seit 1999/2000 wurden eine Hauptschule und ein Gymnasium geschlossen.³

Die weiterführenden Schulen und die Schulformen verteilen sich nicht gleichmäßig über das Stadtgebiet. Im südlichen Stadtgebiet (Bezirk II, VIII und IX) findet sich keine Hauptschule und eine Gesamtschule, jedoch eine hohe Anzahl an Gymnasien. Insbesondere in den Bezirken VI und VII existieren mehrere Hauptschulstandorte. Auch Gesamtschulen gibt es verstärkt im nördlichen Stadtgebiet. Mit der Schulform Gesamtschule wurde bei ihrer Gründung das bildungspolitische Ziel verfolgt, vor allem bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler zu höherwertigen Abschlüssen zu führen. Gesamtschulen sind daher häufig in Gebieten errichtet worden, in denen die Übergangsquote zum Gymnasium gering war, was für die nördlichen Stadtteile Essens zutrifft (vgl. hierzu Kapitel 5).

Vor dem Hintergrund, dass die räumliche Nähe der Schule und die damit verbundenen Vorteile, wie z. B. gute Erreichbarkeit und der Verbleib im eigenen sozialen Bezugskontext ein bedeutsames Kriterium für die Schulwahl darstellt, kann vermutet werden, dass eine in dieser Weise ungleiche Verteilung der Schulformen eine strukturelle Bildungssegregation verstärken kann (vgl. Kapitel 5).

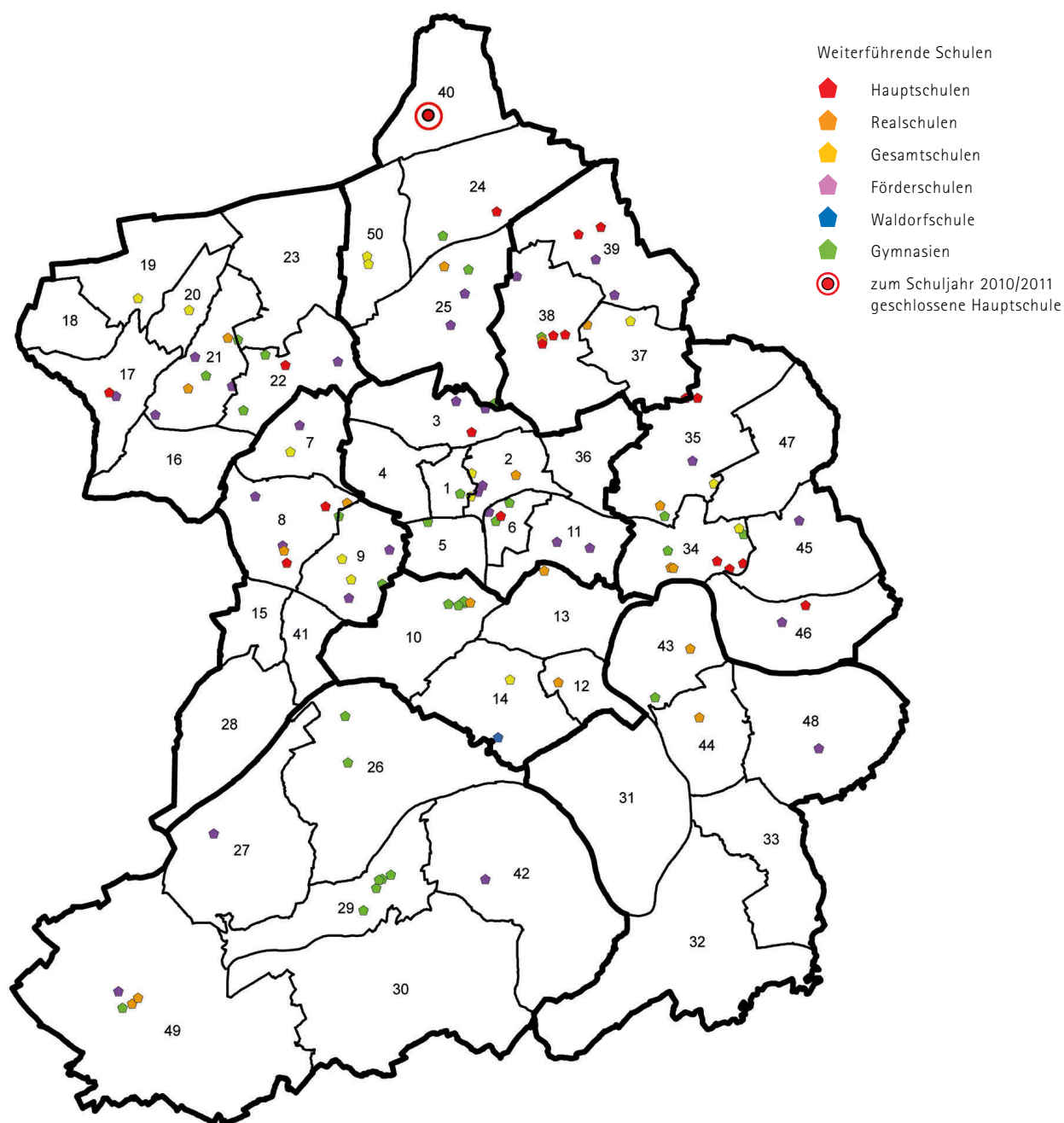
¹ Aufgrund ihrer besonderen Struktur wird die Waldorfschule bei weiteren Berechnungen und Erläuterungen nicht miteinbezogen.

² Diese wird in den nachfolgenden Auswertungen jedoch nicht berücksichtigt.

³ Im Rahmen des Rückgangs der Schülerzahlen sind in Essen verschiedene organisatorische Maßnahmen an Hauptschulen durchgeführt worden, sodass nicht mehr alle hier aufgeführten Schulen Anmeldungen entgegennehmen.

Standorte weiterführender Schulen (inklusive Abzweige) zum Schuljahr 2009/2010

Karte 6.1



Quelle: Stadt Essen, Fachbereich Schule

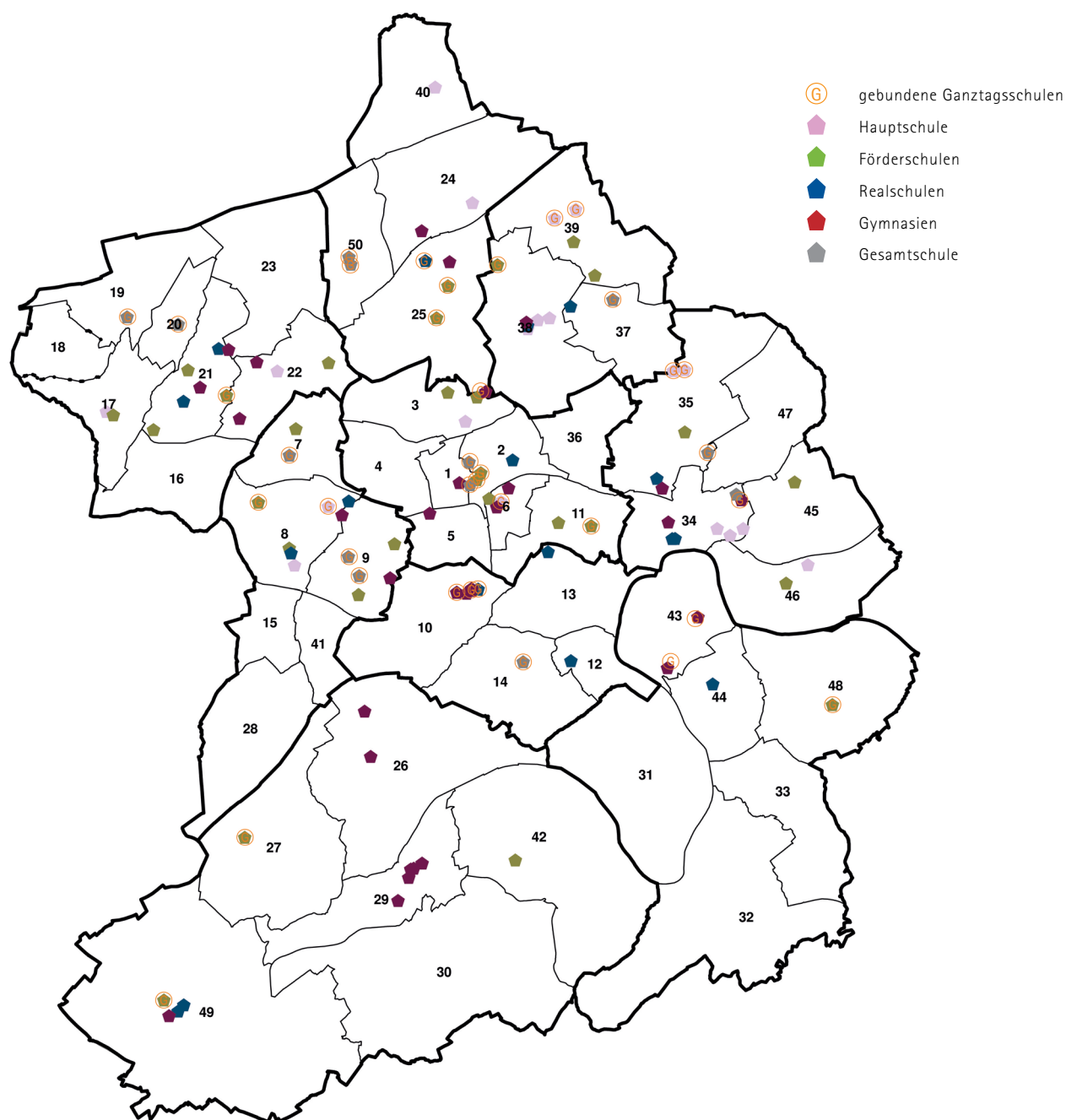
1 Stadtkern	11 Huttrop	21 Borbeck-Mitte	31 Heisingen	41 Margarethenhöhe
2 Ostviertel	12 Rellinghausen	22 Bochold	32 Kupferdreh	42 Fischlaken
3 Nordviertel	13 Bergerhausen	23 Bergeborbeck	33 Byfang	43 Überraehr-Hinsel
4 Westviertel	14 Stadtwald	24 Altenessen-Nord	34 Steele	44 Überraehr-Holthausen
5 Südviertel	15 Fulerum	25 Altenessen-Süd	35 Kray	45 Freisenbruch
6 Südostviertel	16 Schönebeck	26 Bredeney	36 Frillendorf	46 Horst
7 Altendorf	17 Bedingrade	27 Schuir	37 Schonnebeck	47 Leithe
8 Frohnhausen	18 Frintrop	28 Haarzopf	38 Stoppenberg	48 Burgaltendorf
9 Holsterhausen	19 Dellwig	29 Werden	39 Katernberg	49 Kettwig
10 Rüttenscheid	20 Gerschede	30 Heidhausen	40 Karnap	50 Vogelheim

Auch an weiterführenden Schulen werden Modelle ganztägiger Bildung, in Nachfolge von Vorläuferprojekten wie 13+, allmählich weiter ausgebaut. Während für die Grundschule aufgrund der gesetzlichen Regelungen in NRW allein die Offene Ganztagsschule ausgebaut werden kann (*vgl. Kapitel 4*), werden sukzessive mehr weiterführende Schulen zu gebundenen Ganztagsschulen erweitert. Dies geschieht, den Rahmenbedingungen des Landes entsprechend, deutlich langsamer als der Ausbau der Offenen Ganztagsschule. Im Schuljahr 2009/2010 bieten 22 weiterführende Schulen den gebundenen Ganztag in Essen an: sieben Förderschulen, vier Hauptschulen, eine Realschule, zwei Gymnasien und alle acht Gesamtschulen, die von vornherein als Ganztagsschulen gegründet worden sind.¹

¹ Zum Schuljahr 2010/2011 bieten eine weitere Realschule und ein weiteres Gymnasium den gebundenen Ganztag an.

Standorte weiterführender gebundener Ganztagschulen zum Schuljahr 2009/2010

Karte 6.2



Quelle: Stadt Essen, Fachbereich Schule

1 Stadtkern	11 Huttrop	21 Borbeck-Mitte	31 Heisingen	41 Margarethenhöhe
2 Ostviertel	12 Rellinghausen	22 Bochold	32 Kupferdreh	42 Fischlaken
3 Nordviertel	13 Bergerhausen	23 Bergeborbeck	33 Byfang	43 Überraehr-Hinsel
4 Westviertel	14 Stadtwald	24 Altenessen-Nord	34 Steele	44 Überraehr-Holthausen
5 Südviertel	15 Fulerum	25 Altenessen-Süd	35 Kray	45 Freisenbruch
6 Südostviertel	16 Schönebeck	26 Bredeney	36 Frillendorf	46 Horst
7 Altendorf	17 Bedingrade	27 Schuir	37 Schonnebeck	47 Leithe
8 Frohnhausen	18 Frintrop	28 Haarzopf	38 Stoppenberg	48 Burgaltendorf
9 Holsterhausen	19 Dellwig	29 Werden	39 Katernberg	49 Kettwig
10 Rüttenscheid	20 Gerschede	30 Heidhausen	40 Karnap	50 Vogelheim

KLASSENFREQUENZ NACH SCHULFORM

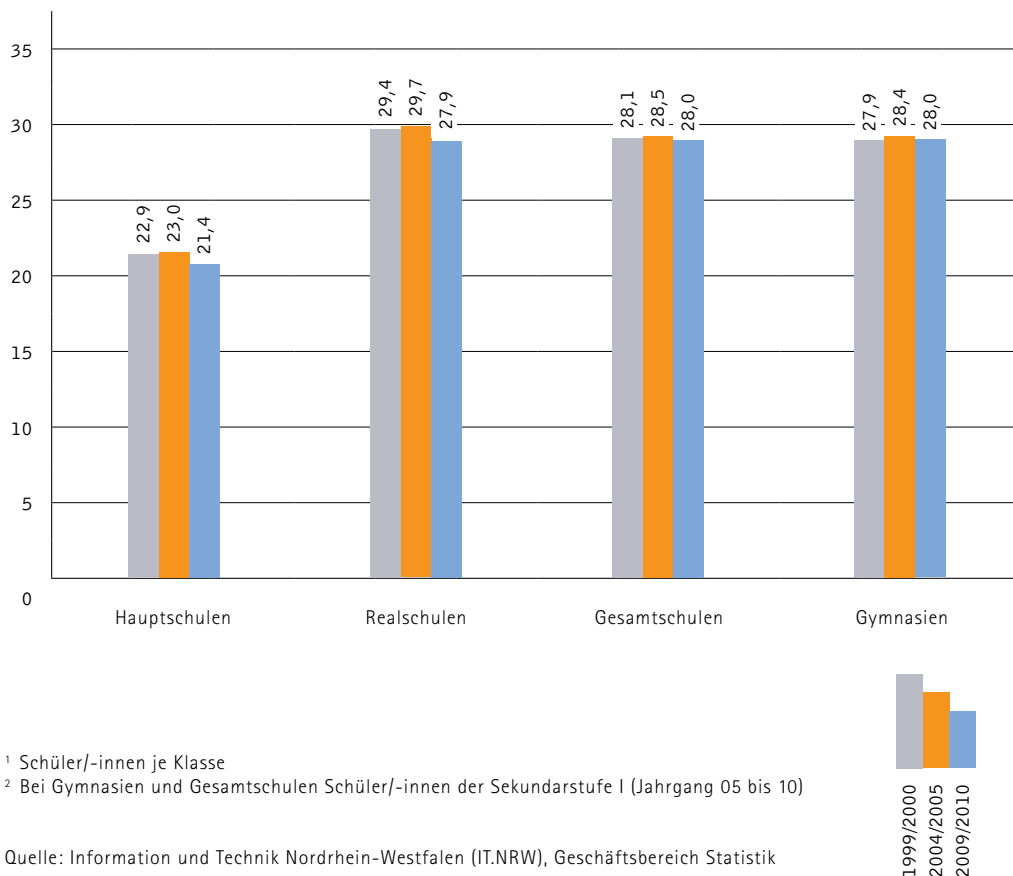
Ein Ausstattungsmerkmal von Schulen ist die durchschnittliche Klassengröße bzw. Klassenfrequenz (*vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 6.2 im Anhang sowie das nachfolgende Kapitel*). In Wissenschaft und Praxis wird immer wieder darüber diskutiert, wie groß oder klein eine Klasse sein darf oder muss, um guten Unterricht gestalten zu können. Im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen ist der sogenannte Klassenfrequenzrichtwert festgelegt (*vgl. Kapitel 4*), sowie die Mindest-Schülerzahl zur Klassenbildung. Für Hauptschulen liegt der Richtwert bei 24, für Realschulen und die Sekundarstufe I der Gesamtschulen sowie Gymnasien bei 28. Dabei wird eine Bandbreite von 18 bis 30 Schülerinnen und Schülern zugestanden (*vgl. VO zu § 93 SchulG NRW*).

Im Schuljahr 2009/2010 liegt die Klassenfrequenz an Hauptschulen in Essen im Durchschnitt bei 21,4 Schülerinnen und Schülern, an Realschulen bei 27,9 und bei Gesamtschulen und Gymnasien bei 28,0 Schülerinnen und Schülern. In der Zeitreihe betrachtet, zeigt sich von 1999/2000 zu 2004/2005 über alle Schulformen hinweg eine leichte Zunahme der Klassengrößen, zum Schuljahr 2009/2010 nimmt sie jedoch wieder ab.

Wegen der seit langem zurückgehenden Anmeldezahlen an Hauptschulen in der Klasse 5, sind an dieser Schulform häufig kleine Klassen gebildet und genehmigt worden, davon ausgehend, dass in den folgenden Schuljahren die Hauptschulen aus anderen Schulformen Schülerinnen und Schüler aufnehmen würden, was auch tatsächlich so eingetreten ist. Darüber hinaus zeigt sich hier aber insgesamt der gleiche Effekt, der schon ausführlich bei den Grundschulen beschrieben wurde (*vgl. Kapitel 4*). Aufgrund einer abnehmenden Schülerzahl bei fast gleichbleibender Schulanzahl entstehen zunehmend kleine Schulen mit kleinen Klassen.

Klassenfrequenz¹ an weiterführenden Schulen² in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abb. 6.1



SCHÜLER-LEHRER-RELATION AN WEITERFÜHRENDEN SCHULEN

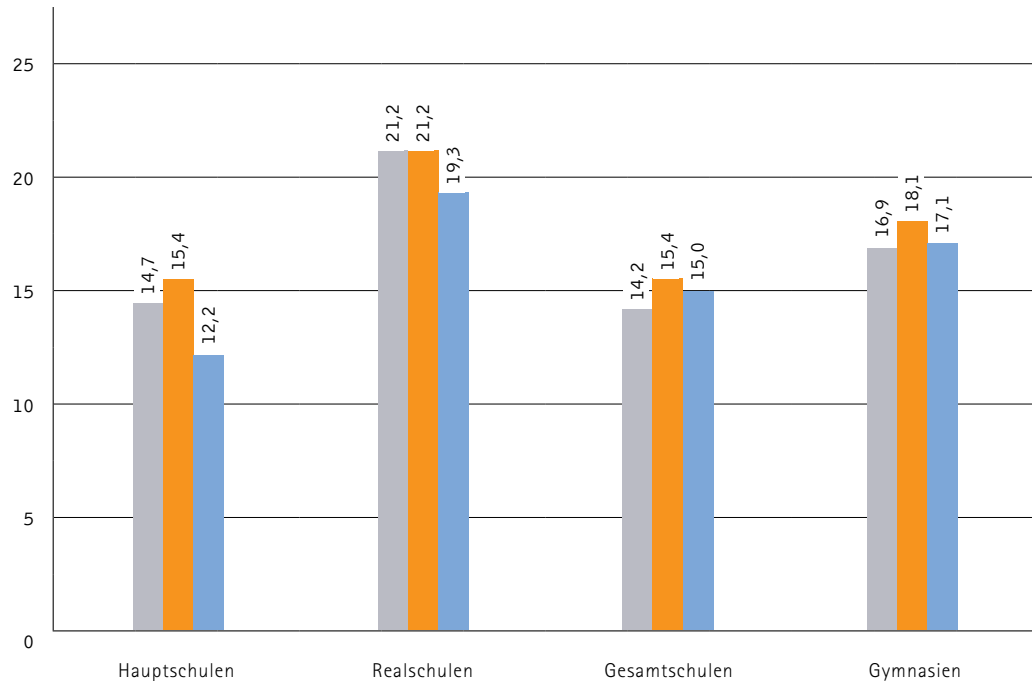
Die Schüler-Lehrer-Relation gibt an, wie viele Schülerinnen und Schüler einer Lehrerin oder einem Lehrer zugeordnet werden.³ Eine geringe Relation bedeutet eine gute Personalausstattung. Für eine präzise Aussage und eine vollständige Betrachtung der Unterrichtssituation in Schulen, muss jedoch das damit einhergehende Abhängigkeitsverhältnis der Schüler-Lehrer-Relation mit Klassengröße, Stundentafel und Unterrichtsstunden beachtet werden. Darüber hinaus bleibt die Qualität des Unterrichts stark von dessen Ausgestaltung abhängig. (vgl. Kapitel 4 und Tabelle A 6.3).

In den weiterführenden Schulen ist die Schüler-Lehrer-Relation sehr unterschiedlich. Mit nur 12,2 Schülerinnen und Schülern je Lehrkraft im Schuljahr 2009/2010 verfügen die Hauptschulen über die geringste Schüler-Lehrer-Relation. Für die übrigen Schulformen ist ebenfalls eine leichte Verbesserung (also geringere Relation) festzustellen.

³ Nach dem SchulG NRW gelten folgende Relationen: Hauptschulen 17,86, Realschulen 20,94, Gymnasium (Sek I) 19,88 und Gesamtschulen (Sek II) 19,32 (vgl. VO zu § 93 SchulG NRW).

Abb. 6.2

Schüler-Lehrer-Relation¹ an weiterführenden Schulen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010



¹ Schüler/-innen je Vollzeitstelle

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik



6.2

BILDUNGSBETEILIGUNG

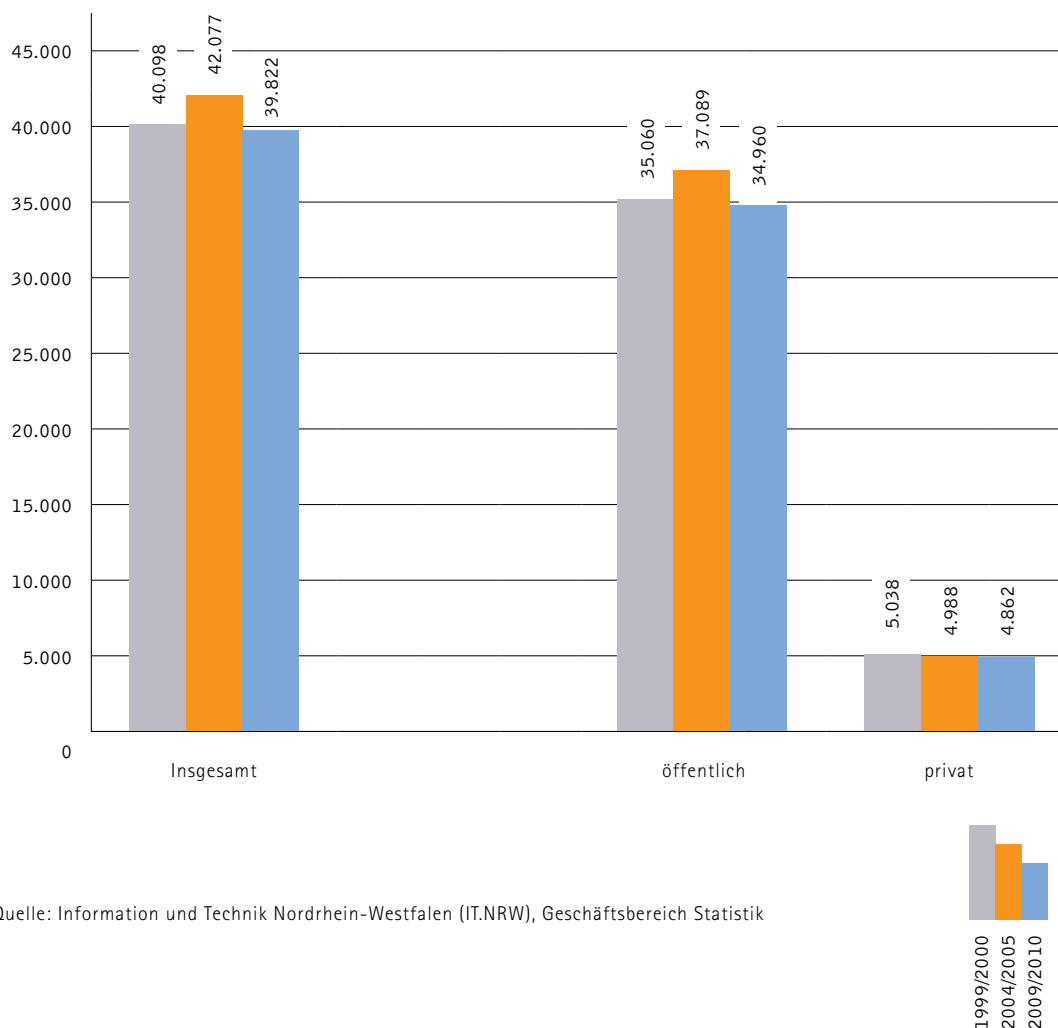
ENTWICKLUNG DER SCHÜLERZAHLEN



Die Entwicklung der Schülerzahlen an allgemeinbildenden Schulen ist in Essen insgesamt rückläufig. Im Schuljahr 2009/2010 befinden sich 39.822 Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen, davon besuchen 31.548 die Sekundarstufe I und 8.274 die Sekundarstufe II. Etwas mehr als 10% der Schülerinnen und Schüler in Essen gehen auf eine private weiterführende Schule.

Schüler/-innen an weiterführenden Schulen nach Status der Schule in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abb. 6.3



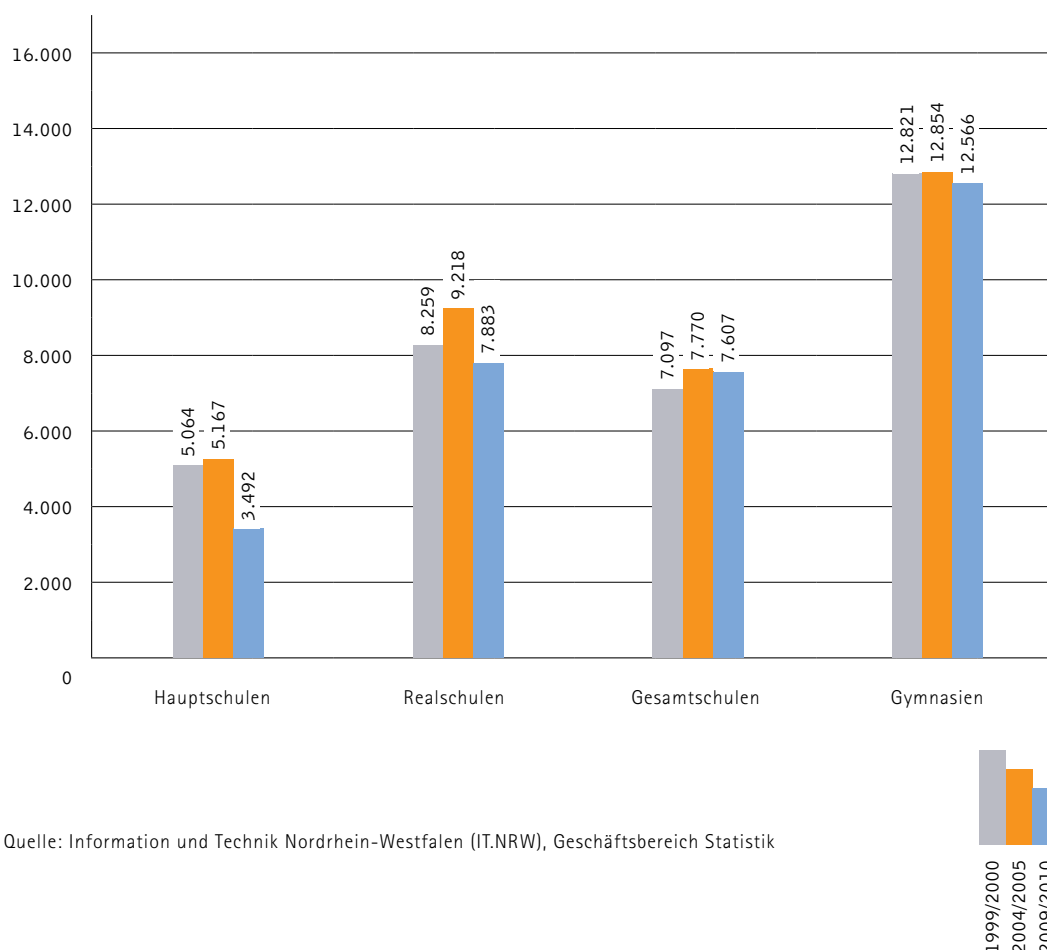
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN DER SEKUNDARSTUFE I

In der Sekundarstufe I zeigt sich ein deutlicher Rückgang der Schülerzahlen. Während von 1999/2000 bis 2004/2005 noch ein Zuwachs von rund 1.800 Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen ist, verringert sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler bis 2009/2010 um ca. 3.500. Von diesem Rückgang sind zwar alle Schulformen betroffen, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung. Während sich die Gesamtschulen und Gymnasien auf relativ konstantem Niveau halten, gibt es an Realschulen einen Schülerschwund. Ganz besonders trifft es die Hauptschulen. Hier kumulieren demographische Entwicklung und Unbeliebtheit der Schulform. Die Hauptschulen verlieren bis zum Schuljahr 2009/2010 fast ein Drittel ihrer Schülerschaft im Vergleich zum Schuljahr 2004/2005. Bei Fortsetzung dieses Trends wird das Erreichen von Klassenrichtwerten und das Aufrechterhalten eines sinnvollen Schulbetriebs zunehmend schwieriger. Eine schrittweise Auflösung und Schließung von Schulen ist letztendlich die folgerichtige Konsequenz.

Hauptsächlich in ländlichen Räumen in NRW wurde – vor allem mit der Intention, ein wohnortnahe schulisches Angebot zu erhalten – die Diskussion um Gemeinschaftsschulen angestoßen, einem schulischen Konzept, das auch „längeres gemeinsames Lernen“ erreichen will. Aktuell diskutiert die Bildungspolitik, ob damit Bildungsungleichheit abgebaut und soziale Herkunft und Bildungschancen entkoppelt werden können. Gleichzeitig ist diese Schulform eine Reaktion auf die demographischen Entwicklungen. Inzwischen wird sie auch in einigen Großstädten geplant, weil sich z. T. auch hier die Frage zu stellen beginnt, ob man durch die Zusammenlegung von Schulformen eine qualitätsvolle und wohnortnahe Bildung ermöglichen kann. Bisher hat die Stadt Essen keinen Antrag beim Land NRW zur Aufnahme in den Schulversuch gestellt.

Abb. 6.4

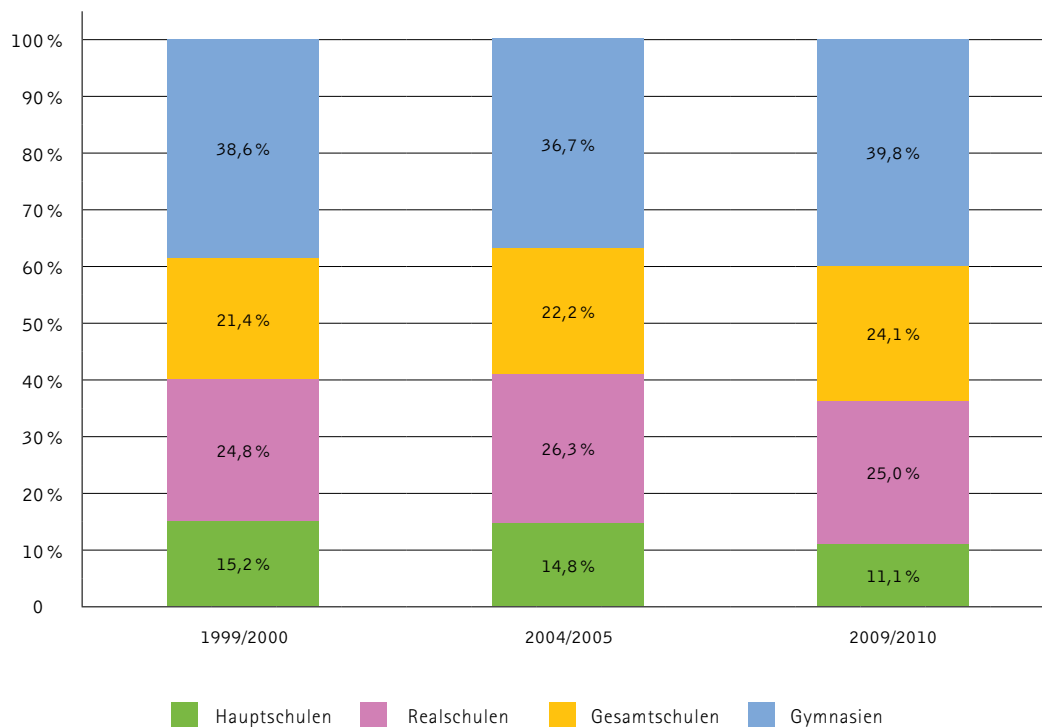
Schüler/-innen der Sekundarstufe I an weiterführenden Schulen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010



Neben dem Rückgang der Schülerzahlen insgesamt, haben sich die Schüleranteile je Schulform geändert. Fast 40% der Essener Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I besuchen im Schuljahr 2009/2010 ein Gymnasium. Dieser Anteil hat sich insgesamt im Betrachtungszeitraum 2004/2005 bis 2009/2010 leicht erhöht. Ebenso der Anteil von Schülerinnen und Schülern in Gesamtschulen. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern in Realschulen verringert sich leicht, der von Schülerinnen und Schülern in Hauptschulen deutlich. Demnach gibt es 2009/2010 mehr Schülerinnen und Schüler in Schulformen, in denen auch höherwertige Abschlüsse erreicht werden können.

Schüler/-innen der Sekundarstufe I nach der Schulform in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abb. 6.5



Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

ÜBERGANGSQUOTE VON DER SEKUNDARSTUFE I IN DIE SEKUNDARSTUFE II

Nach der Sekundarstufe I besteht für entsprechend qualifizierte Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Oberstufe der Gesamtschule oder des Gymnasiums zu besuchen. (vgl. Kapitel 6.4).

Insgesamt wechseln in der Stadt Essen 53,2 % der Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe I im Schuljahr 2009/2010 in die Sekundarstufe II. Für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien ist dieser Bildungsweg der Regelfall. Weit über 90 % der Schülerinnen und Schüler wechseln in die Sekundarstufe II, um eine höhere Bildungsqualifikation und den im Gymnasium angestrebten Schulabschluss zu erwerben. Dieser Anteil ist im Betrachtungszeitraum von 94,5 % auf 97,7 % gestiegen. Auch der Anteil der in die Sekundarstufe II wechselnden Schülerinnen und Schüler in Gesamtschulen ist im Betrachtungszeitraum von 29,9 % auf 36,6 % gestiegen. Im Vergleich dazu wechseln nur zwischen 6,4 % und 7,7 % aller Schülerinnen und Schüler einer Hauptsschulabschlussklasse in die Sekundarstufe II eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule.¹ Vor dem Hintergrund, dass das Bildungssystem Durchlässigkeit und Bildungsaufstiege ermöglichen soll, ist dieses Ergebnis meist enttäuschend.

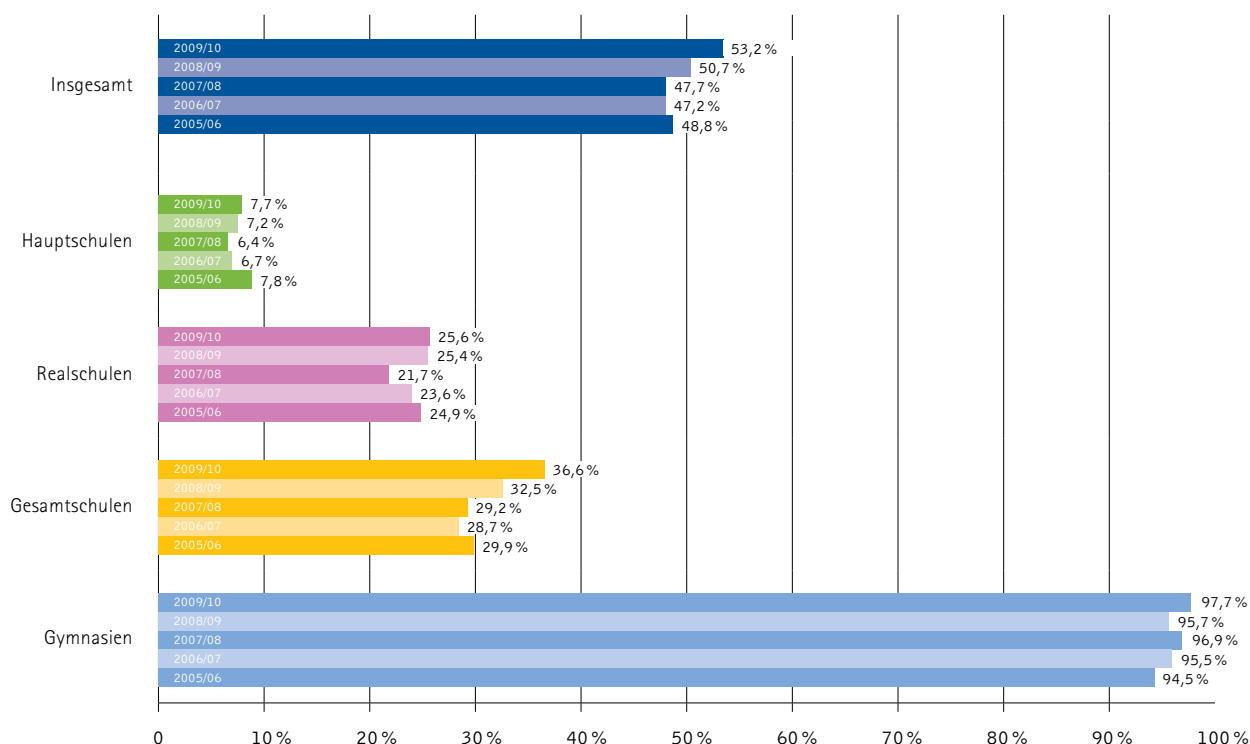
¹ Übergänge auf die Sek II der Berufskollegs werden hier nicht berichtet.

Für die nachfolgenden Analysen wird auf die durch das IT.NRW zur Verfügung gestellten Daten für das Projekt „Lernen vor Ort“ zurückgegriffen, daher unterscheidet sich der Betrachtungszeitraum hier von den zuvor berichteten Daten.

Absolut betrachtet hat die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die in die Sekundarstufe II wechseln, vom Schuljahr 2005/2006 bis 2009/2010 stetig zugenommen mit Ausnahme des Schuljahres 2006/2007 (vgl. hierzu Tabelle A 6.5 im Anhang). Die absolute Zunahme der Schülerzahlen und der steigende Anteil an Übergängern in die Sekundarstufe II lässt darauf schließen, dass sich vermehrt Schülerinnen und Schüler für einen weiteren schulischen Weg in die Sekundarstufe II entscheiden.

Auch an den Berufskollegs kann in der Sekundarstufe II die Fachhochschulreife und die allgemeine Hochschulreife erworben werden. Da hier über Bildungsgänge und Bildungsteilhabe in den Berufskollegs nicht berichtet wird, erfolgen die Aussagen zum Wechsel auf diese Schulen und zum Erreichen höherwertiger Schulabschlüsse in einem späteren Bildungsbericht.

Abb. 6.6 Übergangsquoten in die Sekundarstufe II nach der Schulform in den Schuljahren 2005/2006 bis 2009/2010



Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

Die Übergangsquote differiert erheblich zwischen deutschen und nichtdeutschen¹ Schülerinnen und Schülern. Für die deutschen Schülerinnen und Schüler ist zu konstatieren, dass die Übergangsquote in die Sekundarstufe II – über alle Schulformen betrachtet – zugenommen hat. Während diese bei den deutschen Schülerinnen und Schülern durchschnittlich um die 50 % (2009/2010 sogar bei 56,4 %) ...

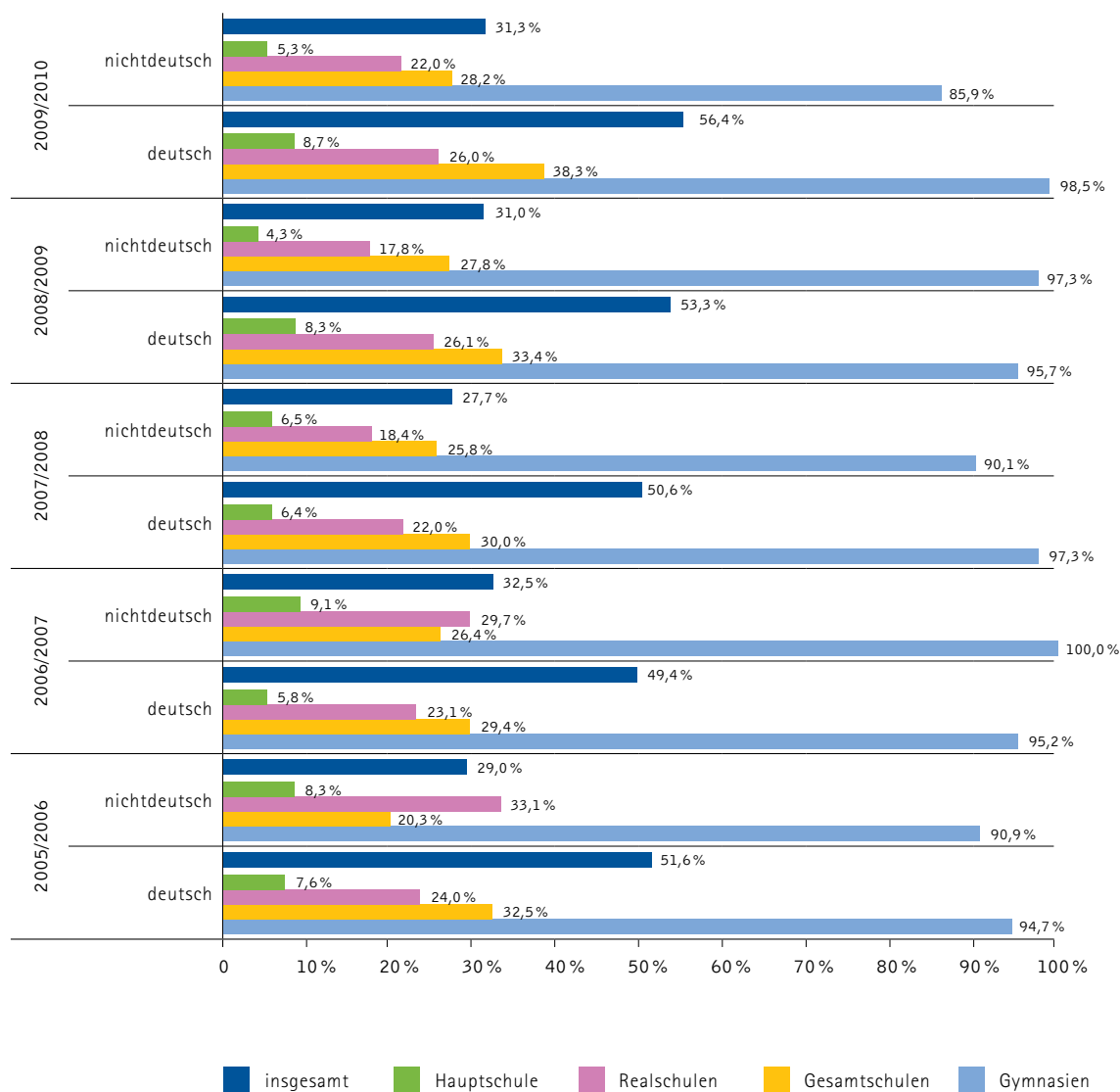
¹ Leider ist das Merkmal „nichtdeutsch“ in der Schulstatistik nicht komplett korrekt dargestellt, insofern lässt seine Qualität keine vollständige Qualifizierung zu. Grundsätzliche Aussagen sind dennoch möglich (vgl. Methodische Hinweise).

liegt, wechseln nur etwa rund 30 % der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe II. Ihre Übergangsquote unterliegt im Zeitvergleich Schwankungen und bleibt lediglich in den letzten beiden Jahren konstant bei 31,0 % bzw. 31,3 %.

Beide Schülergruppen, deutsch und nichtdeutsch, die zuvor bereits ein Gymnasium besucht haben, wechseln zu einem hohen Anteil in die Sekundarstufe II, dieser ist allerdings bei den Nichtdeutschen (2009/2010 85,9 %) im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern (2009/2010 98,5 %) deutlich geringer.

Übergangsquoten in die Sekundarstufe II nach Staatsangehörigkeit und Schulform in den Schuljahren 2005/2006 bis 2009/2010

Abb. 6.7



Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

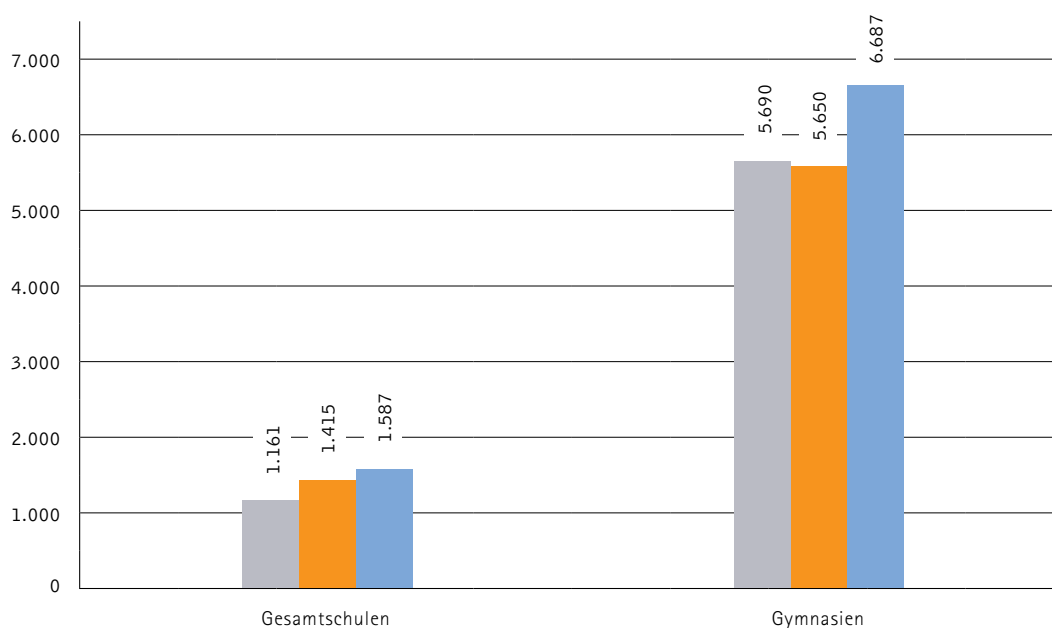
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN DER SEKUNDARSTUFE II

Die Schülerzahlen in der Sekundarstufe II (Klassen 11–13) nehmen im Beobachtungszeitraum zu. Die Anzahl ist insgesamt und unter der differenzierten Betrachtung der Schulformen Gymnasium und Gesamtschule kontinuierlich gestiegen. Im Schuljahr 2009/2010 besuchen 8.274 Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe II, dies sind über 1.000 Schülerinnen und Schüler mehr als im Schuljahr 2004/2005. Der Befund hat seine Ursache auch darin, dass entsprechend der steigenden Schülerzahlen in der Sekundarstufe II auch die Zahl der Übergänge steigt (s.o.).

Mit dem Schuljahr 2010/2011 sind erstmalig im Rahmen der Schulzeitverkürzung (Abitur nach 8 Jahren) zwei Jahrgänge, G8 und G9, in die Sekundarstufe II eingetreten¹, daher werden sich die Schülerzahlen zu diesem Schuljahr weiter erhöhen. Zum Jahr 2013 entfällt die 13. Klasse, somit werden sich auch die Schülerzahlen deutlich verringern.

Abb. 6.8

Schüler/-innen der Sekundarstufe II nach der Schulform in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010



Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik



¹ aufgrund veränderter Zuordnung der 10. Klasse zur Sek II

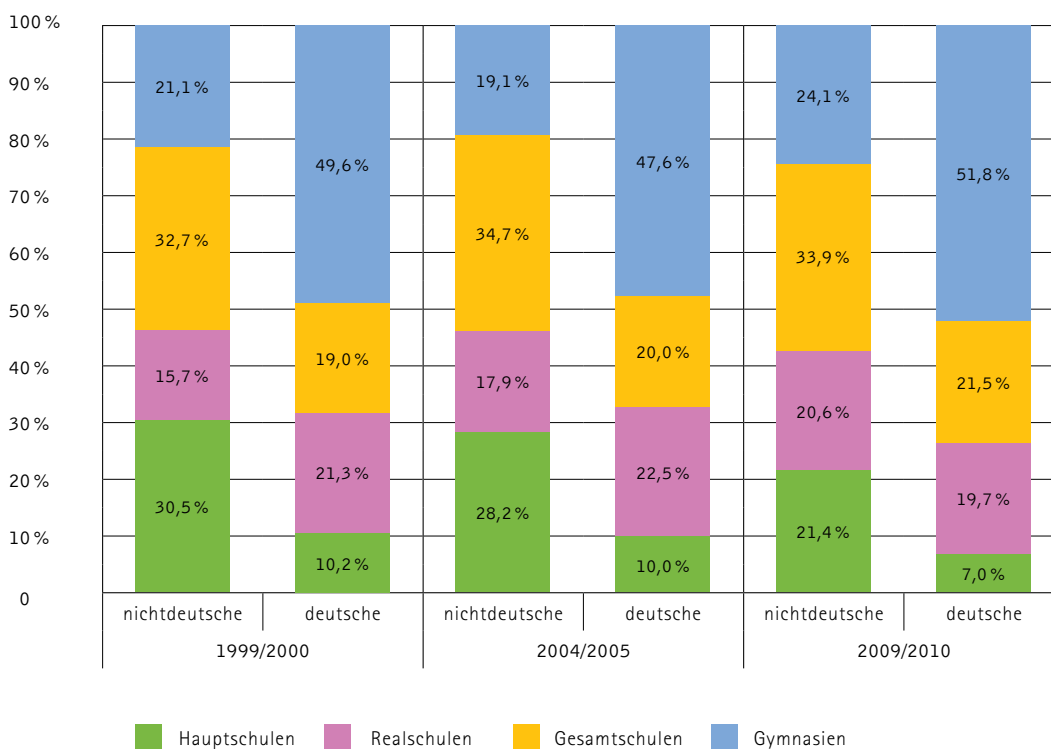
ENTWICKLUNG DER SCHÜLERZAHLEN VON DEUTSCHEN UND NICHTDEUTSCHEN¹ SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN²

Bei Betrachtung der Schülerinnen und Schüler nach dem Merkmal deutsch bzw. nichtdeutsch und besuchter Schulform zeigen sich erhebliche Ungleichheiten. Im Schuljahr 2009/2010 besuchen über 50% der deutschen Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium und lediglich 7% eine Hauptschule. Die nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler besuchen hingegen zu einem Drittel die Gesamtschule und immerhin zu 21,4% die Hauptschule. Bei einem insgesamt Rückgang des Schüleranteils an den Hauptschulen ist sowohl ein Rückgang des Anteils der nichtdeutschen wie auch der deutschen Schülerinnen und Schüler zu konstatieren.

Anteilig finden sich mehr nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler an niedrigeren Schulformen. Vor dem Hintergrund, dass bestimmte Abschlüsse an bestimmten Schulformen erworben werden können, hat diese ungleiche Verteilung an den Schulen mit allergrößter Wahrscheinlichkeit auch Auswirkungen auf die Qualifikation und die späteren Ausbildungschancen der Schülerinnen und Schüler, womöglich unabhängig von deren Potenzialen.

Schüler/-innen der Sekundarstufe I und II nach Staatsangehörigkeit und Schulform in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abb. 6.9



Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

¹ Leider ist das Merkmal „nichtdeutsch“ in der Schulstatistik nicht komplett korrekt dargestellt, insofern lässt seine Qualität keine vollständige Qualifizierung zu. Grundsätzliche Aussagen sind dennoch möglich (vgl. *Methodische Hinweise*).

² Um Unterschiede zwischen nichtdeutschen und deutschen Schülerinnen und Schülern aufzeigen zu können, wird auf eine Differenzierung nach Sekundarstufen verzichtet, da die gesamte Schülerschaft im Fokus steht.

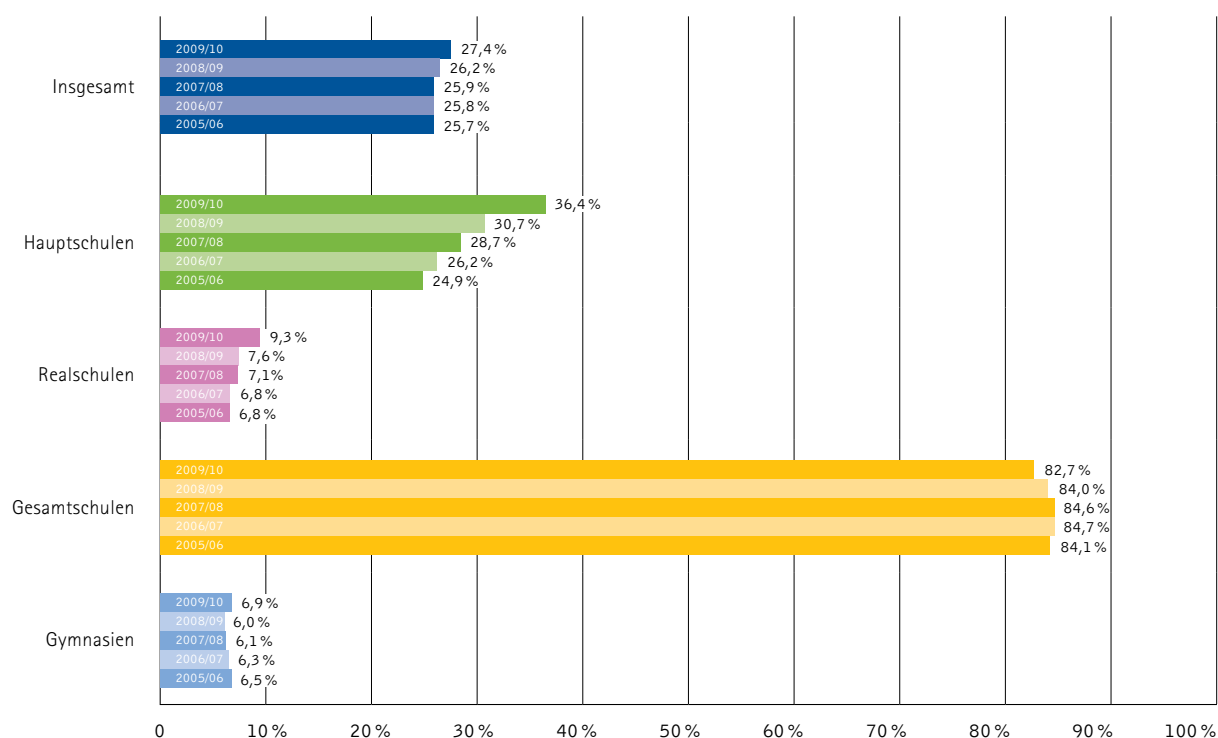
ENTWICKLUNG DER SCHÜLERZAHLEN IM GEBUNDENEN GANZTAG AN WEITERFÜHRENDEN SCHULEN

Neben den reinen Schülerverteilungen nach Schulformen ist ein weiterer Indikator für Bildungsbeteiligung die Entwicklung der Schülerzahlen im gebundenen Ganztagsbetrieb. Dort ist die Teilnahme für Schülerinnen und Schüler mit der Anmeldung an der Schule verpflichtend – im Unterschied zum Offenen Ganztagsbetrieb, wie wir ihn bei den Grundschulen finden (vgl. Kapitel 4).

Insgesamt nehmen in Essen im Schuljahr 2009/2010 27,4 % der Schülerinnen und Schüler am gebundenen Ganztagsbetrieb teil. Die nähere Betrachtung der Schülerzahlen ergibt ein differenziertes Bild. Während rund ein Drittel der Hauptschülerinnen und -schüler ganztags in der Schule verbleibt, nehmen 2009/2010 nur 9,3 % der Real- und nur 6,9 % der Gymnasialschülerinnen und -schüler am Ganztagsbetrieb teil. Die Gesamtschule wurde ihrem pädagogischen Grundkonzept entsprechend als Ganztagschule entwickelt, der hohe Anteil von 82,7 % (2009/2010) an Schülerinnen und Schülern im Ganztagsbetrieb ist die Folge daraus. Für Gymnasien und Realschulen ist der Ausbau zur Ganztagschule erst in allerjüngster Zeit durch ein entsprechendes Programm des Landes möglich, dadurch erklärt sich deren geringer Anteil.

Allen Schulformen mit gebundenem Ganztagsbetrieb ist gemeinsam, dass der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler, die am gebundenen Ganztagsbetrieb teilnehmen, im Betrachtungszeitraum angestiegen ist. Über alle Schulformen liegen die Schulen in Essen bzgl. der Anteile der Ganztagschülerinnen und -schüler im Betrachtungszeitraum über dem NRW-Durchschnitt (2009/2010 22,0 %).¹

Abb. 6.10 Anteil der Schüler/-innen an weiterführenden Schulen im gebundenen Ganztagsbetrieb in den Schuljahren 2005/2006 bis 2009/2010



Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

¹ Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, sind in die Berechnung nur die entsprechenden Schulformen (Haupt- Real- und Gesamtschule und Gymnasien) eingeflossen.

MOBILITÄT AN SCHULEN UND ZWISCHEN SCHULFORMEN

Bildungswege vollziehen sich nicht immer geradlinig. Im deutschen Bildungssystem besteht die Möglichkeit, die Schulform im Bildungsverlauf zu wechseln oder Klassen zu wiederholen. Insbesondere vor dem Hintergrund der Chancengleichheit sind deshalb die Indikatoren „Auf- und Abwärtsmobilität“ und „Klassenwiederholungen“ interessant.

Dabei kann die hier vorliegende Darstellung lediglich aufsummiert über Bildungsverläufe berichten. Ausgeklammert bleiben individuelle Schülerkarrieren, bei denen nach dem Wechsel auf eine niedrigere Schulform ein weiterer Wechsel theoretisch denkbar ist – sowohl auf eine noch niedrigere als auch abermals auf eine höhere Schulform. Auch über den zweiten Bildungsweg oder an einem Berufkolleg kann nach einem Wechsel auf eine niedrigere allgemeinbildende Schulform schließlich doch der Abschluss erreicht werden, der auf der erstbesuchten Schule angestrebt wurde.

AUF- UND ABWÄRTSMOBILITÄT IN DEN KLASSEN 7 BIS 9 ¹ DER SEKUNDARSTUFE I

Im Schuljahr 2009/2010 haben in Essen 331 Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 7 bis 9 die Schulform gewechselt. Dies sind deutlich weniger als noch in den Vorjahren (*vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 6.8 im Anhang*). Gemessen an allen Schülerinnen und Schülern der entsprechenden Klassenstufen sind dies nur 2,0 %.

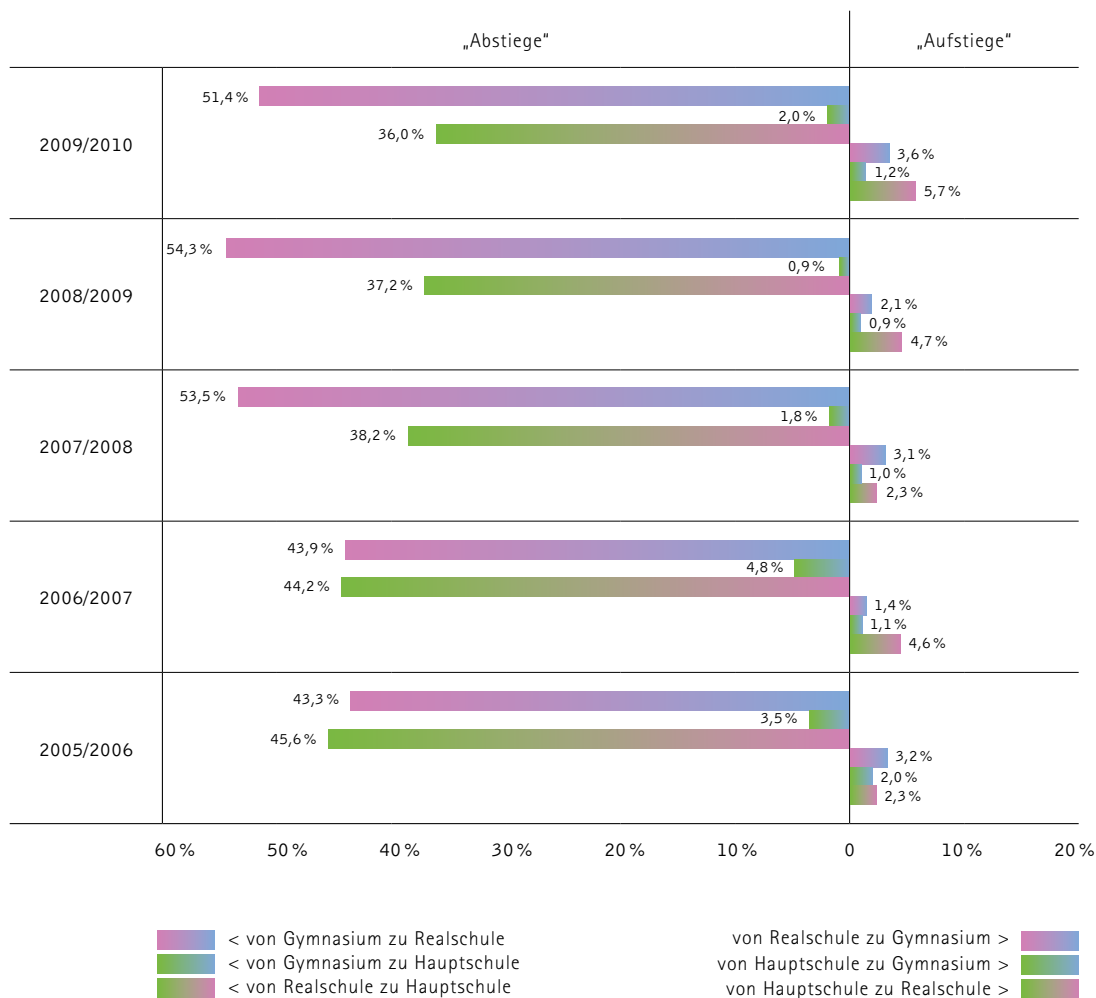
Die folgende Abbildung 6.11 stellt den Wechsel auf eine höhere oder niedrigere Schulform im Zeitvergleich dar, gemessen an allen Schulformwechslern innerhalb der Klassenstufe 7 bis 9. Für die Analyse wurden nur die Schulformen herangezogen, bei denen innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems eine hierarchische Wertigkeit innerhalb des Ab- oder Aufstiegs vorliegt. Die Gesamtschulen wurden daher nicht berücksichtigt. Es zeigt sich, dass überwiegend ein Schulformwechsel zu einer niedrigeren Schulform erfolgt. Zwischen 2007/2008 bis 2009/2010 verändern sich über die Hälfte aller Schulformwechsler von Gymnasien auf Realschulen (2009/2010 51,4 %). Zu Beginn des Betrachtungszeitraums 2005/2006 erfolgten die meisten Wechsel von Realschulen auf Hauptschulen (45,6 %).

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die auf eine höhere Schulform wechseln und damit eine höhere schulische Qualifikation anstreben, ist sehr gering. Den größten Part machen hier die Aufstiege von Hauptschulen zu Realschulen aus (2009/2010 5,7 %). Dieser ist erfreulicherweise in den letzten beiden Jahren des Betrachtungszeitraums angestiegen. Die Durchlässigkeit im Bildungssystem besteht demnach zwar formal, vollzieht sich jedoch in der Realität nur äußerst selten als Bildungsaufstieg.

¹ Es wurden vom IT.NRW nur Daten für diese Klassenstufen zur Verfügung gestellt. Die Auswahl erfolgt analog zur nationalen Bildungsberichterstattung.

Abb. 6.11

Schüler/-innen der Klassenstufen 7 bis 9 an Haupt-, Realschulen und Gymnasien, die die Schulform gewechselt haben, nach Art des Wechsels in den Schuljahren 2005/2006 bis 2009/2010



Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

KLASSENWIEDERHOLUNGEN

Eine Form von Mobilität an Schulen ist die Wiederholung oder das Überspringen einer Klassenstufe. Die Informationen zu Schülerinnen und Schülern, die vorversetzt wurden, liegen im Datensatz der amtlichen Schulstatistik nicht vor, zu Klassenwiederholerinnen und Klassenwiederholern können jedoch Aussagen getroffen werden.

Formal gibt der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die eine Klassenstufe wiederholen, Auskunft über den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen. Inzwischen – und im nordrheinwestfälischen Schulgesetz auch verankert – werden Klassenwiederholungen allerdings als eher wenig förderlich, gleichzeitig aber Mehrkosten verursachend betrachtet.

Es zeigt sich, dass der gesamte Anteil an Klassenwiederholungen über den Betrachtungszeitraum nahezu kontinuierlich abgenommen hat (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 6.9 im Anhang).

Im Vergleich der Schulformen untereinander, ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die eine Klasse wiederholen müssen, in den Hauptschulen am größten. Dieser schwankt im Betrachtungszeitraum von 6,1 % bis 8,3 % und liegt im Schuljahr 2009/2010 bei 6,8 %. Im Vergleich dazu liegt der Anteil in den Gymnasien im entsprechenden Schuljahr bei 1,9 %. Dieser hat in den Vorjahren stetig abgenommen.

Offenbar tragen die Schul- und Unterrichtsentwicklungskonzepte in den Gymnasien zur Vermeidung von Wiederholungen bereits erste Früchte. In jedem Fall sollten frühzeitig Unterstützungsmaßnahmen eingeleitet werden, um Klassenwiederholungen zu vermeiden.

RÄUMLICHE MOBILITÄT – SCHULEIN- UND -AUSPENDLER IM SCHULJAHR 2009/2010

Schülerinnen und Schüler, die Schulen in Essen besuchen, wohnen nicht alle im Essener Stadtgebiet, ebenso wenig gehen alle Kinder und Jugendlichen aus Essen auch auf eine Essener Schule. Bei Betrachtung der Schulein- und -auspendler zeigt sich, dass viel Mobilität zwischen Essen und den angrenzenden Nachbarstädten besteht, insbesondere zu Mülheim und Gelsenkirchen.

Insgesamt gibt es deutlich mehr Schuleinpendler, 2.370 Schülerinnen und Schüler, als Schulauspendler, nur 815 Schülerinnen und Schüler. (vgl. hier und im Folgenden Tabelle A 6.10 im Anhang). Dies entspricht in Essen einem positiven Saldo von +1.555 Schülerinnen und Schülern insgesamt. Die Gymnasien erzielen mit Abstand den höchsten Zuwachs an Schülerinnen und Schülern von außerhalb – mit einem Saldo von +1.249.

Oberhausen nimmt als einzige Nachbarstadt 80 Essener Schülerinnen und Schüler mehr auf als Oberhausen an Essen abgibt.

FÖRDERSCHULEN

Förderschulen zählen zu den allgemeinbildenden Schulen, werden hier jedoch getrennt dargestellt (vgl. Kapitel 4). Einige Förderschulen umfassen neben der Sekundarstufe I auch den Primarbereich. In der Stadt Essen gibt es im Schuljahr 2009/2010 21 Förderschulen in öffentlicher Trägerschaft, an denen Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Sprache, Hören und Kommunikation, körperliche und motorische Entwicklung und Kranke unterrichtet und gefördert werden. Von diesen Schulen befinden sich 17 in städtischer Trägerschaft und vier in Trägerschaft des Landschaftsverbandes Rheinland. Mit der Franz-Sales-Förderschule und dem Heliandzweig der Waldorfschule¹ existieren zwei weitere Förderschulen in privater Trägerschaft (vgl. Verzeichnis der Schulen der Stadt Essen 2010).

Tab. 6.1 Förderschulen nach Förderschwerpunkten und Trägerschaft

	Öffentlicher Träger		Freier Träger
	Stadt Essen	Landschaftsverband Rheinland	
Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	2	-	-
Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	3	-	-
Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und geistige Entwicklung	-	-	1
Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	-	1	-
Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache ¹	1	-	-
Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, emotionale und soziale Entwicklung ²	9	-	-
Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation	-	2	-
Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache	1	1	-
Städtische Schule für Kranke	1	-	-
Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und geistige Entwicklung	-	-	1
Förderschulen insgesamt	17	4	2

¹ Diese Förderschulen werden in der nachfolgenden Darstellung entsprechend der Sprachregelung der Schulstatistik als Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache bezeichnet.

² Diese Förderschulen werden in der nachfolgenden Darstellung entsprechend der Sprachregelung der Schulstatistik als Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen bezeichnet.

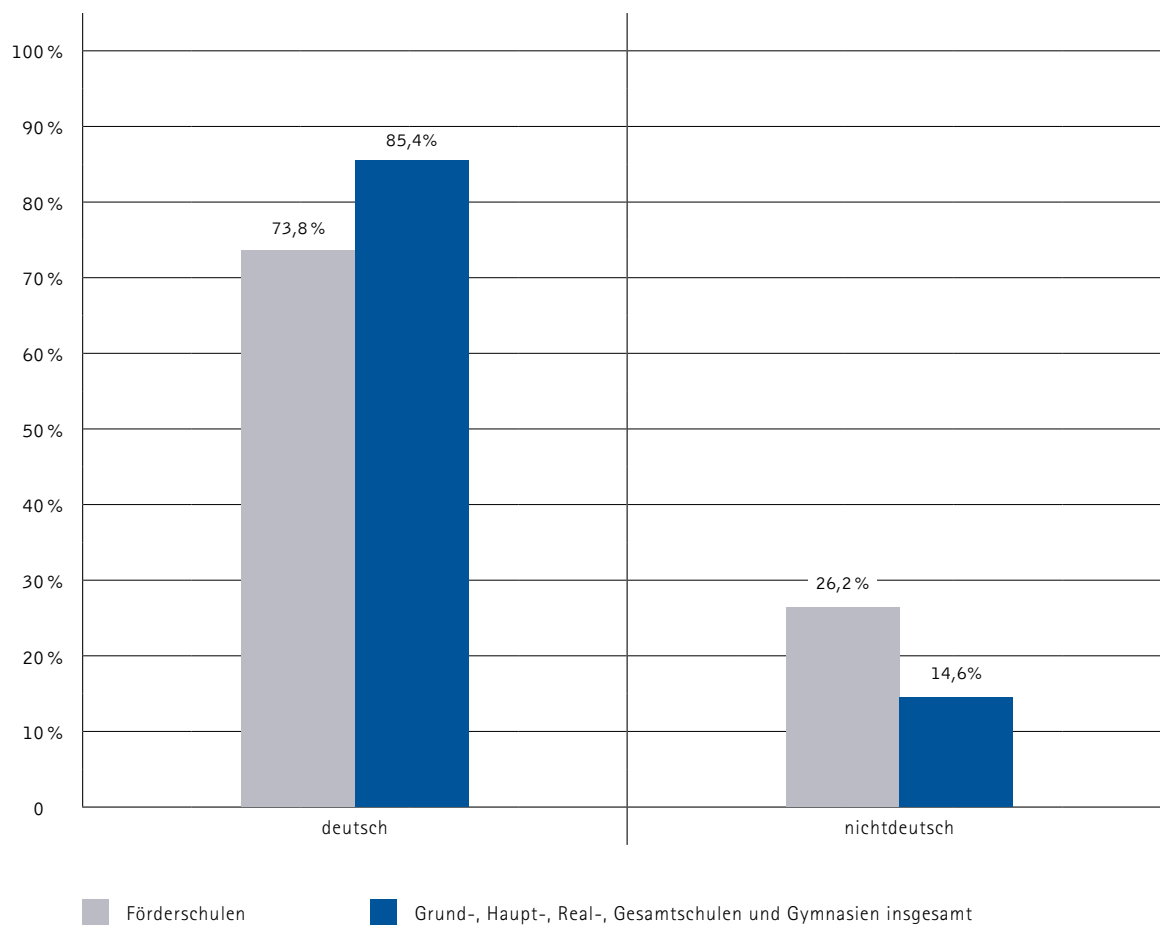
Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

SCHÜLERZAHLEN AN FÖRDERSCHULEN

Im Schuljahr 2009/2010 besuchen 3.646 Schülerinnen und Schüler eine Förderschule. Die Verteilung nach Geschlecht und dem Merkmal deutsch/nichtdeutsch unterscheidet sich dabei signifikant von der Verteilung dieser Merkmale in der gesamten Schülerpopulation. 26,2% aller Förderschülerinnen und Förderschüler sind nichtdeutsch. Im Vergleich dazu liegt der Anteil aller nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler in Essen insgesamt bei 14,6%. 63,9% aller Kinder und Jugendlichen, die eine Förderschule besuchen, sind Jungen (vgl. Tabelle A 6.11 im Anhang).

Schüler/-innen an Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien insgesamt sowie Schüler/-innen an Förderschulen¹ nach Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2009/2010

Abb. 6.12



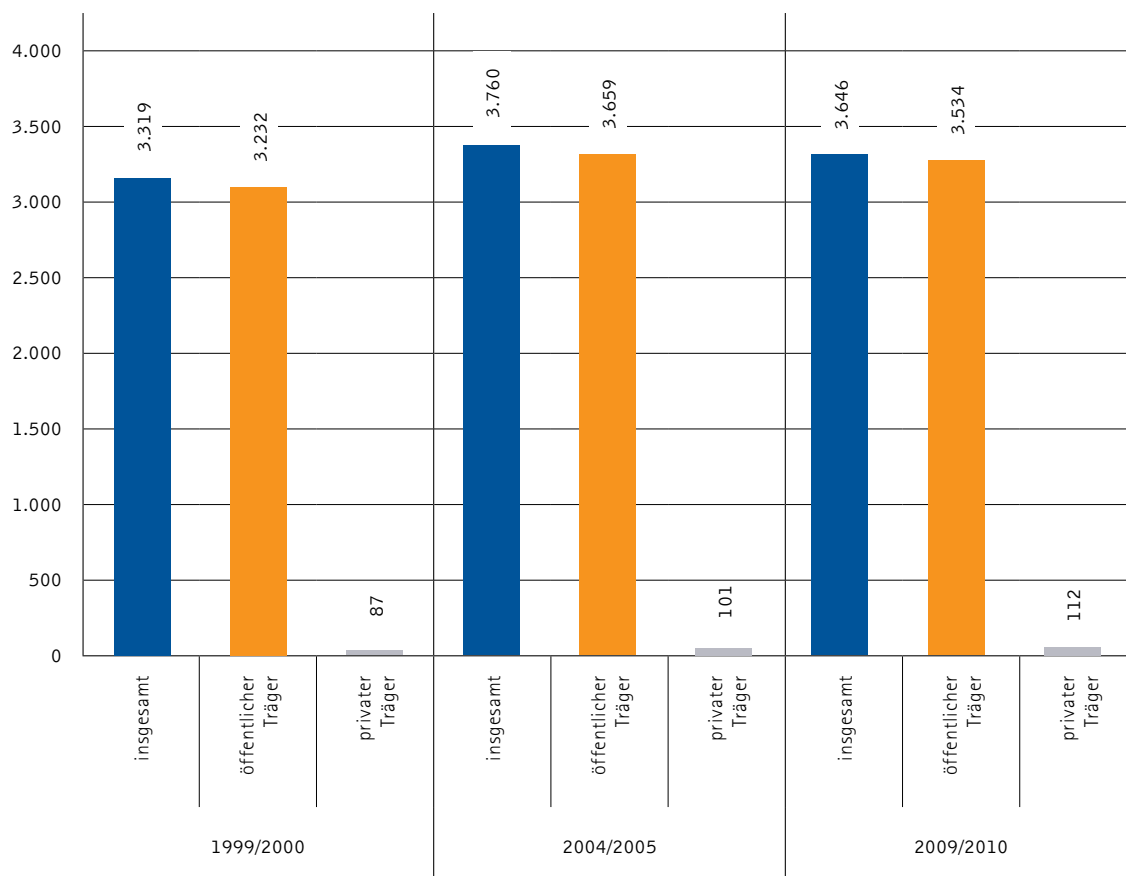
¹ einschließlich Schulkindergärten

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

Zusätzlich zur hier dargestellten Schülergruppe besucht eine kleine Anzahl von 112 Schülerinnen und Schülern private Förderschulen. Genauso wie die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Förderschulen ist diese Gruppe in den letzten Jahren etwas größer geworden.

Abb. 6.13

Schüler/-innen an Förderschulen¹ nach Status der Schulen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010



¹ einschließlich Schulkindergärten

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

MERKMALE DER FÖRDERSCHULBESUCHSQUOTEN

Von 62.410 Schülerinnen und Schülern² im Schuljahr 2009/2010 besuchen die bereits genannten 3.646 Schülerinnen und Schülern eine Förderschule, dies entspricht einem Anteil von 5,8 %.

Die Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen weisen mit Abstand den größten Schüleranteil unter den Förderschulen auf. 42,8 % aller Förderschülerinnen und Förderschüler besuchen diese Schulart. Die Verteilung der nichtdeutschen Förderschülerinnen und Förderschüler auf die einzelnen Schulen der Förderschwerpunkte unterscheidet sich deutlich von der Verteilung der deutschen Förderschülerinnen und Förderschüler.

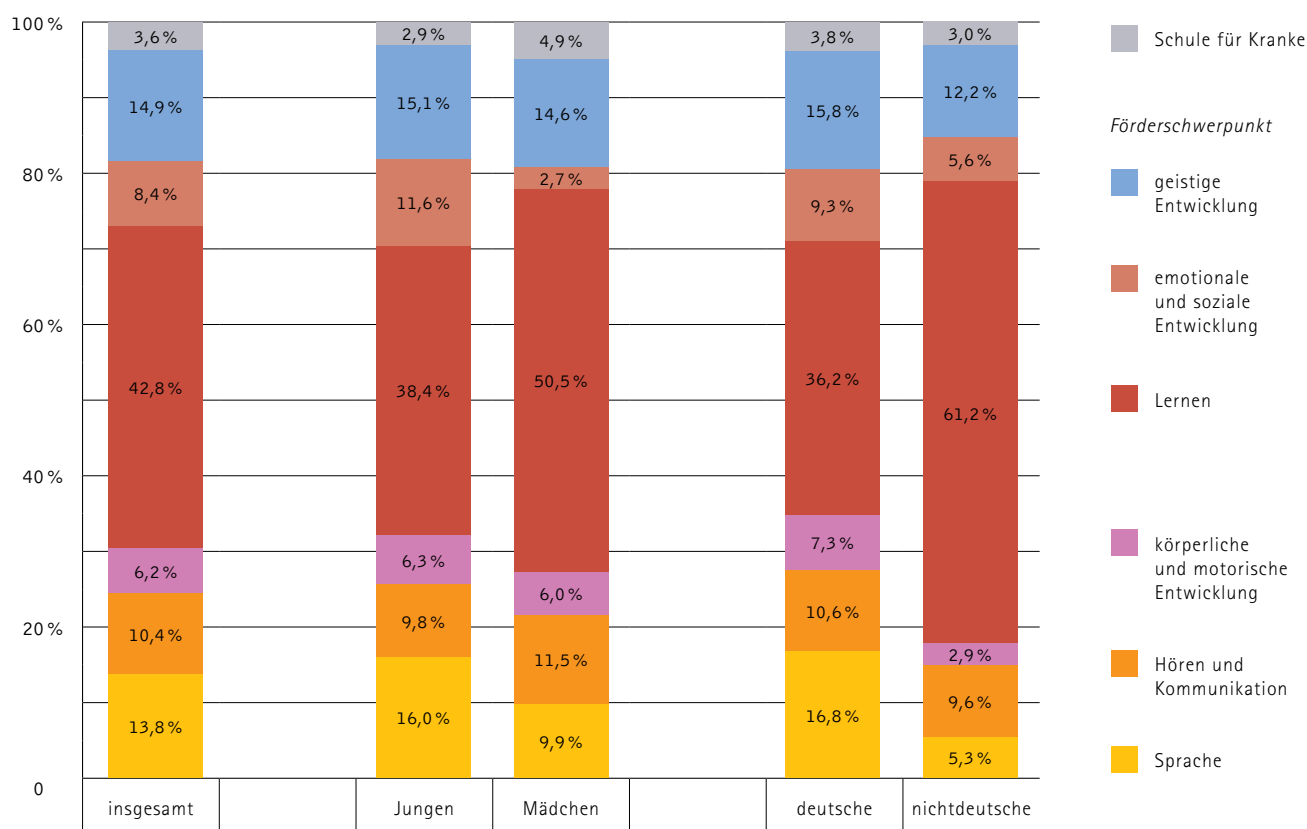
Fast zwei Drittel (61,2 %) aller nichtdeutschen Förderschülerinnen und -schüler besuchen eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Im Vergleich hierzu liegt der Anteil der deutschen Förderschülerinnen und Förderschüler, die eine Schule des Förderschwerpunktes Lernen besuchen, bei nur 36,2 %. Auch die Geschlechterverteilung zeigt Besonderheiten.

² ohne Weiterbildungskollegs (Abendrealschule, Abendgymnasium, Ruhr-Kolleg), ohne Freie Waldorfschule

Von den Mädchen gehen die Hälfte (50,5%) in eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Bei den Jungen besucht zwar auch die größte Gruppe diese Förderschulform, jedoch mit einem im Vergleich dazu geringeren Anteil von 38,4%.

Schüler/-innen an Förderschulen¹ nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Schwerpunkten im Schuljahr 2009/2010

Abb. 6.14



¹ einschließlich Schulkindergärten

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

Insgesamt zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen individuellen Faktoren wie deutsch/nichtdeutsch² und Geschlecht auf der einen Seite und Förderschulbesuchswahrscheinlichkeit auf der anderen. Ein Zusammenhang zwischen sozioökonomisch ungünstiger Herkunft und Förderschulbesuchsquote kann empirisch aufgrund mangelnder Zahlen für Essen nicht belegt, in Anlehnung an die Ergebnisse der vergleichenden Bildungsforschung aber vermutet werden. Mit Einführung des zentralen Schülerstammdatensystems lassen sich zukünftig differenziertere Daten erheben.

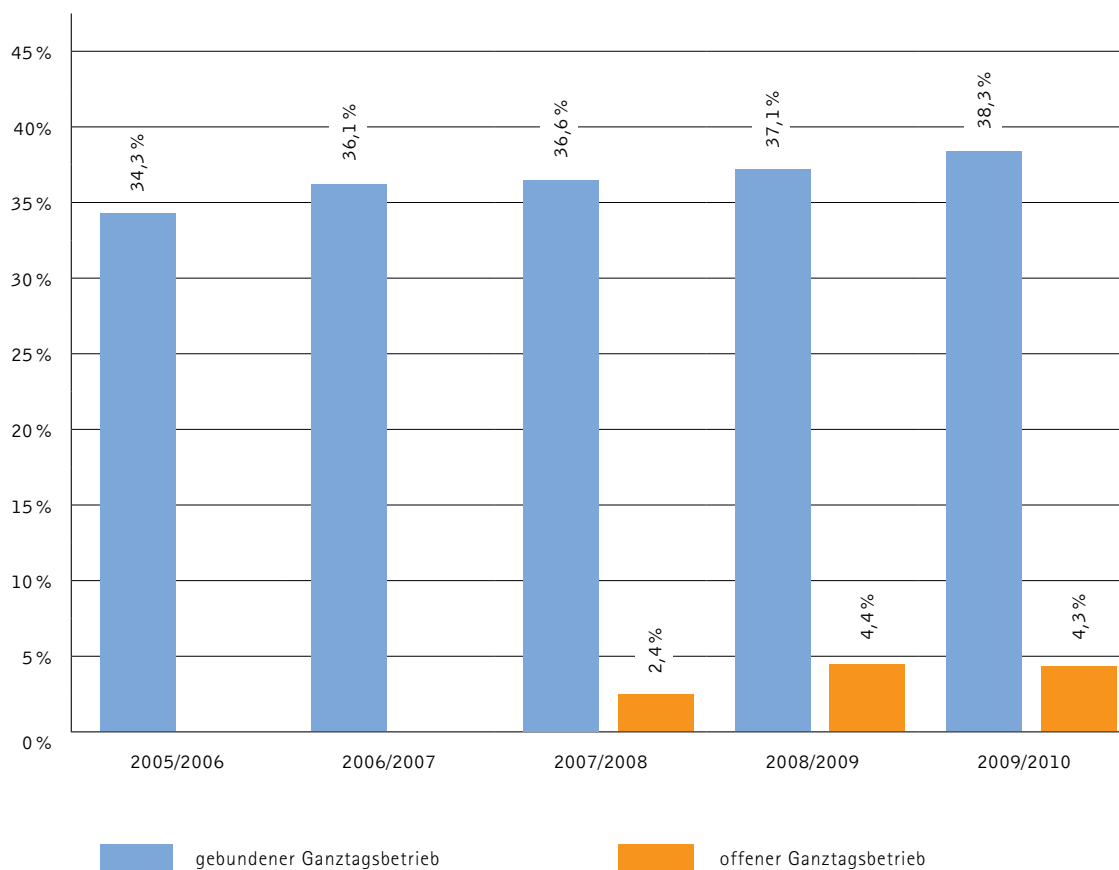
² Leider ist das Merkmal „nichtdeutsch“ in der Schulstatistik nicht komplett korrekt dargestellt, insofern lässt die Qualität dieses Merkmals keine vollständige Qualifizierung zu. Grundsätzliche Aussagen sind dennoch möglich (vgl. Methodische Hinweise).

GANZTÄGIGES LERNEN AN FÖRDERSCHULEN

Wie an den meisten anderen Schulformen, ist auch an den Förderschulen ein stetiger Anstieg an Schülerinnen und Schülern im gebundenen und offenen Ganztag zu verzeichnen. Im Schuljahr 2009/2010 liegt der Anteil der im gebundenen Ganztag unterrichteten Förderschülerinnen und Förderschülern bei 38,3%. Demnach nehmen mehr als ein Drittel am gebundenen Ganztag teil.

Abb. 6.15

Schüler/-innen an Förderschulen¹ im offenen und gebundenen Ganztagsbetrieb² in den Schuljahren 2005/2006 bis 2009/2010



¹ einschließlich Schulkindergärten

² Die Möglichkeit für Förderschulen den offenen Ganztag einzurichten besteht erst seit 2006. In Essen wird dieser an Förderschulen seit dem Schuljahr 2007/2008 angeboten.

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

Insgesamt unterrichten acht Förderschulen in Form des gebundenen Ganztags. Fünf Förderschulen bieten offene Ganztagsangebote an. Die Teilnahme am offenen Ganztag ist von 2,4% aller Förderschülerinnen und Förderschüler im Schuljahr 2007/2008 auf 4,3% im Schuljahr 2009/2010 angestiegen.

Mit der Ausweitung des Ganztagsunterrichts an Förderschulen wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass ganztägige Lernangebote zu einer verbesserten Bildungsteilhabe und zur Entkoppelung von Bildungserfolg und individuellen Merkmalen – wie sonderpädagogischem Förderbedarf – beitragen können.

GEMEINSAMER UNTERRICHT

Im Rahmen der aktuellen bildungspolitischen Diskussionen ist die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein zentrales Thema. Der Schulträger Stadt Essen sieht sich vor eine enorme Herausforderung gestellt, denn neben den pädagogischen Anforderungen in den Schulen, muss auch die räumliche Umgebung bedarfsgerecht angepasst und Schulen womöglich umgebaut werden.

LERNEN VOR ORT – BILDUNGSNETZ

MEHR CHANCENGLEICHHEIT: VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION.

Das pädagogische Konzept der Inklusion hat seinen Ursprung in der Forderung nach einem nicht aussondernden und chancengleichen Bildungssystem für Menschen mit Behinderung. Diese Forderung stellt seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung im Jahr 2009 einen verbindlichen bildungspolitischen Auftrag für Bund, Länder und Kommunen dar.

ALLEN GERECHT WERDEN: FÖRDERBEDARF FÜR SCHULEN.

Im Verständnis der Inklusion wird die personenorientierte Zuschreibung von Defiziten und sonderpädagogischen Förderbedarfen, wie sie dem älteren Integrationsmodell zu Grunde liegt, überwunden. Ausgehend von der individuellen Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen wird stattdessen immer wieder die Frage gestellt, was ein Bildungssystem an Veränderungen, Partnern und Kompetenzen braucht, um allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können. Dieser Perspektivwechsel führt insbesondere bei schulischem Scheitern zu einem neuen Verständnis und zu neuen Antworten. Nicht mehr das Kind gilt als gescheitert, das den schulischen Anforderungen nicht gerecht werden konnte, sondern das Bildungssystem, dem es an passenden Angeboten für die individuellen Besonderheiten in der Lebenssituation des Kindes fehlte. Dieser Paradigmenwechsel setzt ein grundlegendes Umdenken bei allen Beteiligten voraus.

Das Inklusionskonzept wird zunehmend jenseits des Rahmens der UN-Konvention diskutiert und akzeptiert: Der enge Zusammenhang von Bildungserfolg und der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht bzw. Migrationshintergrund ist aus den Ergebnissen der vergleichenden Bildungsforschung bekannt. Ein Bildungssystem, das die Heterogenität seiner Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt seiner eigenen Entwicklung und Verbesserung begreift, wird auch für die Angehörigen der Risikogruppen zu einer chancengerechteren und erfolgreicherer Bildungsbeteiligung führen.

KONKRET: ERSTE UMSETZUNGEN DER UN-KONVENTION AN ESSENER SCHULEN.

Um den Blick auf die ursprüngliche Zielgruppe der Inklusion – Menschen mit Behinderung – zu lenken, werden im Folgenden erste Schritte dargestellt, die an Essener Schulen zur Umsetzung der oben angesprochenen UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung erfolgen. Hierbei handelt es sich durchaus noch um integrative Konzepte, die Ressourcen und Förderbedarfe über personenorientierte Zuschreibungen bestimmen. Allen Beteiligten ist klar, dass der Veränderungsprozess hin zu inklusiven Bildungsangeboten damit noch am Anfang steht.

LERNEN VOR ORT – BILDUNGSNETZ

In Essen werden im Bereich der Primarstufe z. Z. 280 Kinder mit den Förderbedarfen Lernen und Geistige Entwicklung in 14 Schwerpunktschulen im Gemeinsamen Unterricht beschult. Hierbei handelt es sich sowohl um Schülerinnen und Schüler, die zielgleich als auch zielfähig unterrichtet werden. Darüber hinaus sind Einzelintegrationen für Kinder mit den Förderschwerpunkten Hören und Kommunikation bzw. Sehen an den jeweils wohnortnahen Grundschulen möglich. Eine Ausweitung der Standorte ist je nach Bedarf angedacht. Im Bereich der Sekundarstufe I können Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schulformen zielgleich unterrichtet werden. Integrative Lerngruppen für den zielfähigen Unterricht wird es mit Beginn des Schuljahres 2011/2012 an allen Schulformen der Sekundarstufe I geben. Die UN-Konvention macht keine generellen Aussagen über die Struktur des Schulwesens. Allerdings wird in Rechtsgutachten davon ausgegangen, dass erst eine Inklusionsrate von 85 % aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Umsetzung der Konvention darstellt. Grundsätzlich muss eine Struktur geschaffen werden, die das Recht auf inklusive Beschulung für einen Großteil der Betroffenen sicherstellt. Gleichwohl wird eine qualitativ und quantitativ ausreichende Versorgung mit im Einzelfall vorübergehend oder dauerhaft notwendigen Formen besonderer, separierender Unterrichtsangebote erhalten und weiterentwickelt werden müssen.

Die Entwicklung im pädagogischen Bereich ebenso wie der verstärkte Elternwunsch haben zu einem deutlichen Anstieg des entsprechenden Angebots geführt und zum Ausbau des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Schuljahr 2010/2011 geführt. In sogenannten Schwerpunktschulen werden Schülerinnen und Schüler aller Förderbedarfe zielgleich oder zielfähig unterrichtet.

ENTWICKLUNG DER SCHÜLERZAHLEN IM GEMEINSAMEN UNTERRICHT

Schuljahr	Primarstufe	Sekundarstufe I
2006/2007	231	107
2008/2009	224	115
2010/2011	280	159

Im Verhältnis zur Anzahl aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann dieser Anstieg zwar als positiv bewertet werden, sollte aber vor dem Hintergrund der Forderungen der UN-Konvention, die eine Quote von 85-90 % inklusiver Beschulung anstrebt, nur als erster Schritt verstanden werden. Sowohl quantitativ als auch qualitativ ist eine Weiterentwicklung entsprechender Angebote sowie eine Schul- und Unterrichtsentwicklung, die dem Anspruch, tatsächlich inklusiv zu sein, umfassend Rechnung trägt.

SCHULABGÄNGER UND SCHULABSCHLÜSSE

Der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ist für die weitere Lebensbiographie einer Schülerin oder eines Schülers zentral. Hier erfolgt eine entscheidende Weichenstellung für den weiteren Werdegang. Neben dieser subjektiven Perspektive bieten Schulabschlüsse auch einen Standard, der ihre Qualifikation für den Arbeitsmarkt ausweist. Die Höherqualifizierung der Schülerinnen und Schüler ist daher ein erklärtes Ziel des kommunalen Handelns im Bildungsbereich. Aufgrund der hohen Bedeutung von Schulabschlüssen als Outputindikator¹ werden für die nachfolgenden Analysen die Schulabgängerinnen und -abgänger aller Essener Schulformen berücksichtigt.

Im Schuljahr 2009/2010 haben 6.114 Schülerinnen und Schüler in Essen die Schule verlassen, darunter etwa 500 ohne einen Schulabschluss. Der Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern ist dabei insgesamt als eher gering zu betrachten.

Der differenzierte Blick auf die Art der Abschlüsse verdeutlicht, dass die Fachoberschulreife (FOSR)² eine beliebte Abschlussart ist, welche 2009/2010 zu 96 % vor allem von Schülerinnen und Schülern der Realschule als Abschluss erreicht wird. Anteilig an allen Abschlüssen liegt der FOSR bei rund 36,6 %, wobei dieser leicht rückläufig ist. Dies geschieht vermutlich zugunsten der Allgemeinen Hochschulreife (HSR)³, mit der die Schülerinnen und Schüler am Gymnasium 2009/2010 zu 80,6 %, an Waldorfschulen zu 41,3 % und an Gesamtschulen zu 25,7 % abschließen. Aus der folgenden Abbildung 6.16 wird ersichtlich, dass der Anteil der HSR im Betrachtungszeitraum hinzugewinnt (in 2009/2010 liegt dieser bei 34,8 %). Der Hauptschulabschluss nach Jahrgang 10 (HSA 10)⁴ beträgt anteilig sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Betrachtungszeitraums 12,6 % bzw. 12,5 %.⁵

In 2009/2010 wird der HSA 10 vor allem an Hauptschulen erworben (45,8 %). Die HSA 10-Abschlüsse an Gesamtschulen (21,2 %) und an Förderschulen (16,4 %) stellen zusammen einen ähnlich großen Anteil. Der Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (HSA 9)⁶ macht 2009/2010 einen besonders geringen Anteil an den dargestellten Abschlüssen aus (3,3 %). Dieser wird 2009/2010 hauptsächlich in den Förderschulen erworben (19,6 %).

¹ Der allgemeinbildende Schulabschluss als Outputindikator nimmt sowohl aufgrund des in diesem Bildungsbericht rezipierten Input-Prozess-Output-Modells als auch aufgrund des Vergleichs zwischen den hier berichteten Schulformen eine wichtige Stellung ein. Die bisher separat berichteten Schulformen Förderschule und Waldorfschule, werden daher in diesem Kapitel wieder in die Berechnungen miteinbezogen.

² FOSR, auch als mittlere Reife bekannt, entspricht dem Abschluss nach der Sek I = Abschluss nach der zehnten Klasse.

³ HSR, Abitur = Abschluss nach der 13. bzw. 12. Klasse.

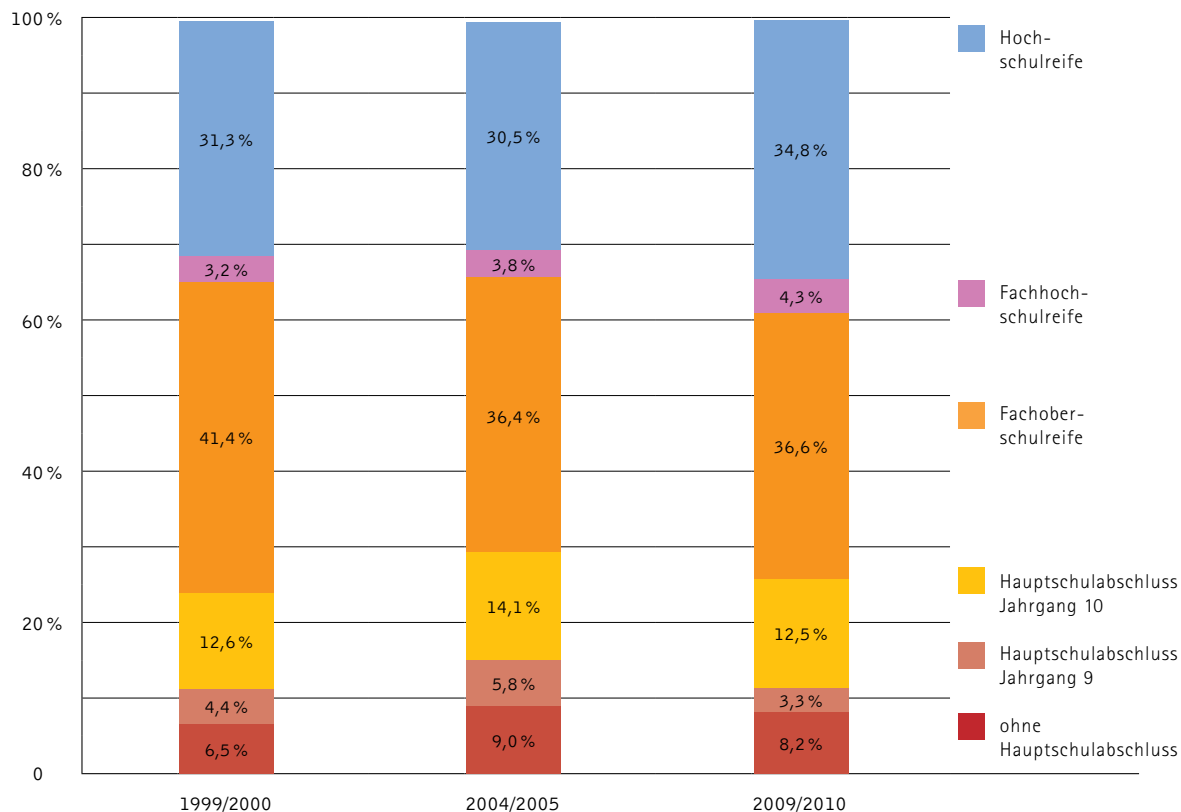
⁴ HSA10 = Hauptschulabschluss nach der 10. Klasse, wird im Gegensatz zum HSA 9 durch eine zentrale Prüfung vergeben.

Es kann der HSA 10 Typ A oder Typ B erreicht werden. Typ B entspricht der FOSR und berechtigt zum Übergang in eine Oberstufe.

⁵ (vgl. Tabelle A 6.10 für die Abschlüsse innerhalb einer Schulform)

⁶ Wird mit Beenden der Klasse 9 ohne Abschlussprüfung vergeben. Die zehnjährige Schulpflichtzeit muss abgeleistet sein.

Abb. 6.16 Schulabgänger/-innen nach dem Schulabschluss¹ in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010



¹ von Haupt-, Real-, Gesamtschulen, Waldorf- und Förderschulen

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

Bei der Betrachtung der Schulabschlüsse nach deutscher bzw. nichtdeutscher² Staatsangehörigkeit, zeigen sich einige Unterschiede. Während 2009/2010 die HSR mit 38,1 % den größten Anteil aller Abschlüsse deutscher Schülerinnen und Schüler ausmacht, erreichen nur 14,2 % der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler diesen Abschluss. Für diese Schülerschaft ist der FOSR mit 36,0 % der am häufigsten erreichte Abschluss. Auch die deutschen Schülerinnen und Schüler schließen zu 36,7 % mit dem FOSR ab. Die deutschen Schülerinnen und Schüler schließen ihre Schullaufbahn also insgesamt in deutlich größerer Anzahl höherwertig ab als nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler.

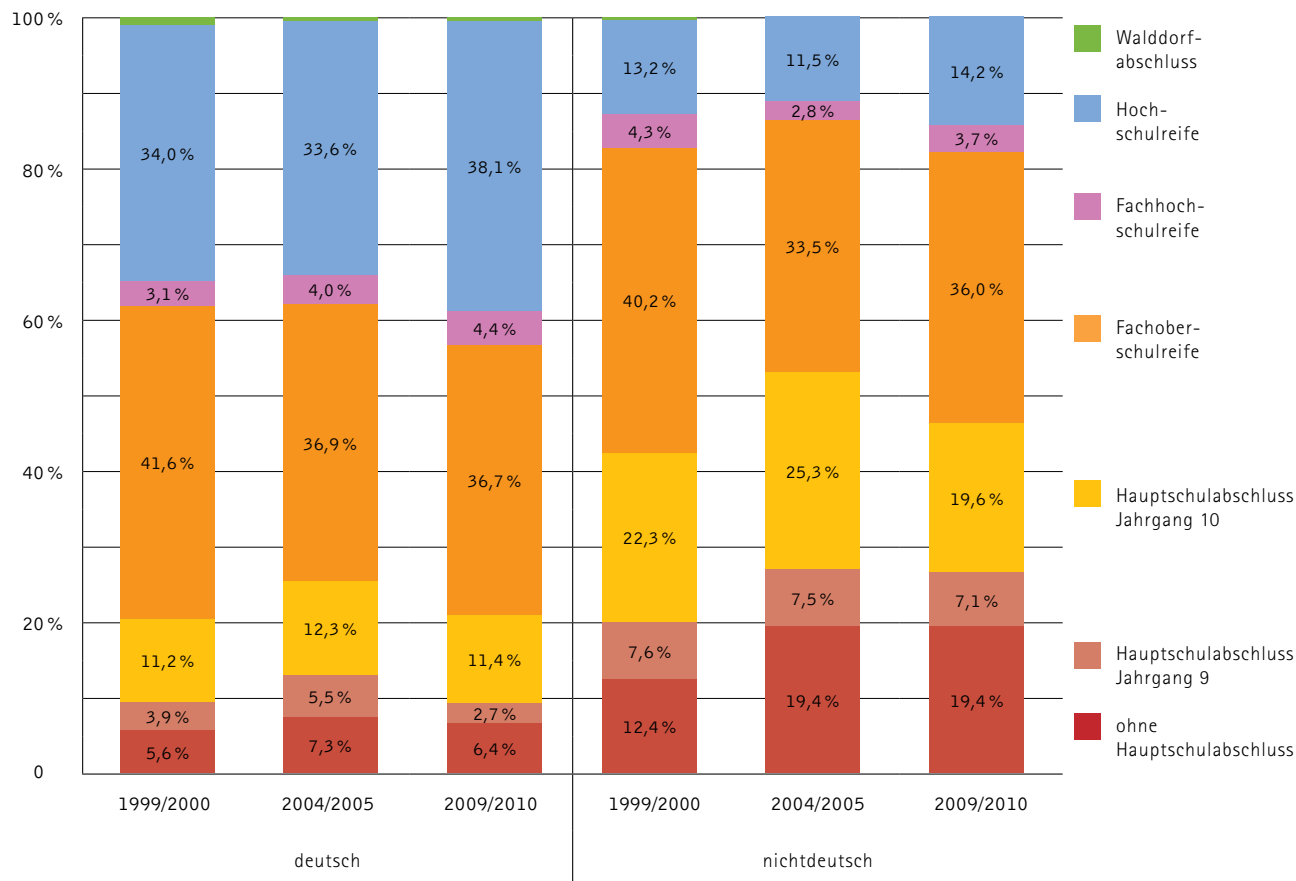
Das bedeutet unter anderem, dass 19,4 % der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler in den Schuljahren 2004/2005 und 2009/2010 die Schule ohne einen Abschluss verlassen. 1999/2000 sind es noch 7 Prozentpunkte weniger.³ Bei den deutschen Schülerinnen und Schülern schwankt der Anteil derer, die ohne Abschluss die Schule verlassen im Betrachtungszeitraum zwischen rund 5 % und 7 %, im Schuljahr 2009/2010 liegt er bei 6,4 %. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, ist bei den nichtdeutschen drei Mal so hoch wie bei den deutschen.

² Leider ist das Merkmal „nichtdeutsch“ in der Schulstatistik nicht komplett korrekt dargestellt, insofern lässt seine Qualität keine vollständige Qualifizierung zu. Grundsätzliche Aussagen sind dennoch möglich (vgl. *Methodische Hinweise*).

³ Es muss jedoch erwähnt werden, dass der Wert 1999 von 12,4 %, auch in einer längeren Zeitreihe auffällig niedrig ist.

Schulabgänger/-innen¹ nach Schulabschluss und Staatsangehörigkeit in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abb. 6.17



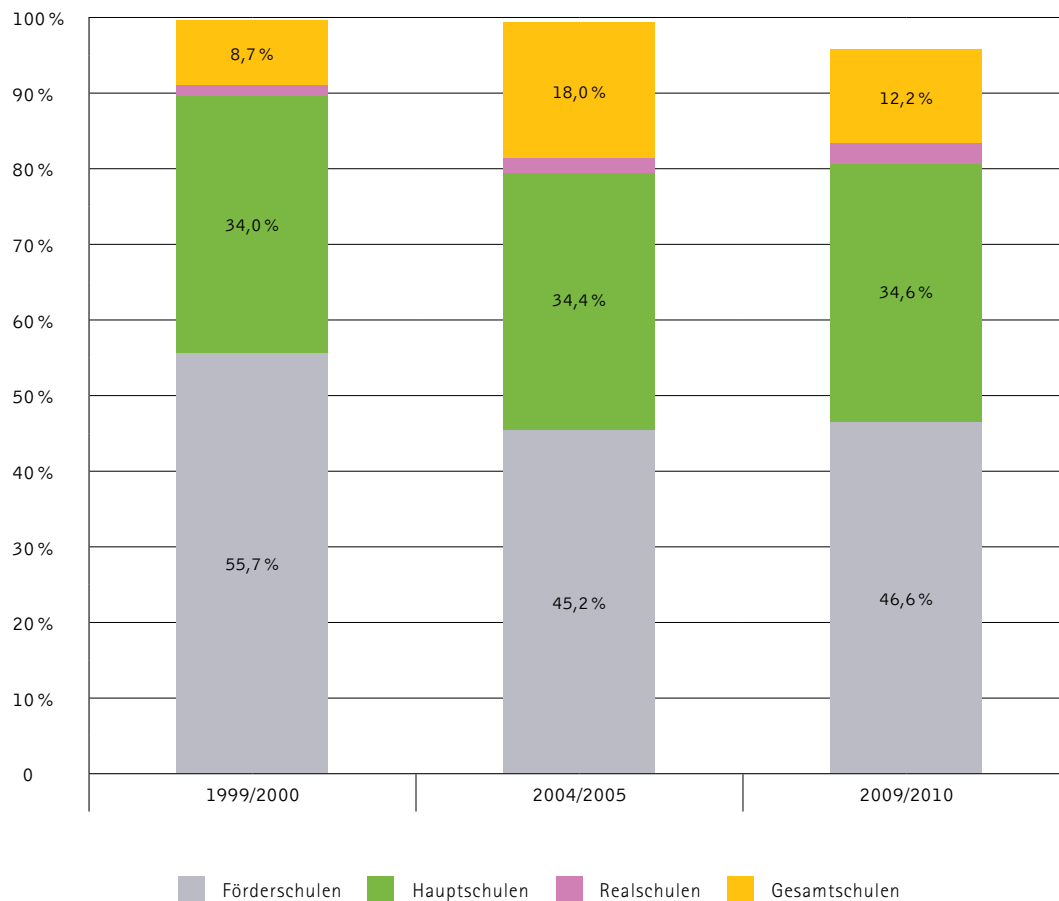
¹ von Haupt-, Real-, Gesamtschulen, Waldorf- und Förderschulen

Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss insgesamt ist im Betrachtungszeitraum von 379 (1999/2000) auf 500 (2009/2010) gestiegen. Die Anteile müssen jedoch differenzierter nach Schulform betrachtet werden: Während der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Hauptschule ohne einen Abschluss verlassen, im Zeitvergleich recht konstant bei 34 % bleibt – dies entspricht einer Anzahl von über 200 Schülerinnen und Schülern –, verlassen weniger Schülerinnen und Schüler der Förderschulen² ihre Schule ohne Abschluss. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss in Gymnasien, Real- und Waldorfschulen ist sehr gering, steigt jedoch im Betrachtungszeitraum.

² Für eine differenzierte Betrachtung der Abschlüsse in Förderschulen und vor allem vor einer Bewertung wären weitere Analysen sinnvoll, da einige Schülerinnen und Schüler aufgrund des Grades ihrer Behinderung keinen formalen Abschluss erreichen können.

Abb. 6.18 Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluss an ausgewählten Schulformen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010



Quelle: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

LERNEN VOR ORT – BILDUNGSBERATUNG

LEBENSBEGLEITENDES LERNEN: BILDUNGSCHANCEN FÜR JEDES ALTER.

Die Vorstellung vom „Lebensbegleitenden Lernen“ ist inzwischen selbstverständlich geworden. Lernen und Weiterbildung gehören zu jeder Lebensphase. An unterschiedlichen Stationen auf dem Lebens- und Berufsweg eröffnen sich durch die Nutzung von Bildungsangeboten neue Chancen. Diese neuen Perspektiven kann aber nur wahrnehmen, wer die vorhandenen Angebote und die eigenen Möglichkeiten kennt.

Professionelle, trägerübergreifende und neutrale Bildungsinformation und -beratung schaffen Transparenz. Sie helfen Bürgerinnen und Bürgern dabei, eine auf die individuellen Ziele und Möglichkeiten abgestimmte Entscheidung treffen zu können. Beratung unterstützt dabei, die Chancen tatsächlich zu erschließen, die mit dem umfangreichen Bildungsangebot einhergehen.

Im Hinblick auf den Abbau von Bildungsbenachteiligung und verbesserten Weiterbildungsmöglichkeiten – insbesondere von Schulabgängerinnen und -abgängern ohne oder mit gering qualifizierendem Schulabschluss – müssen die Beratungsangebote sehr niederschwellig sein und durch geeignete Standortwahl und öffentliche Präsenz von den Betroffenen wahrgenommen werden.

KONKRET: BERATUNG UND ORIENTIERUNG IM BÜRGERNAHEN BILDUNGSPUNKT.

Die Stadt Essen hat in Kooperation mit dem Verein „Weiterbildung im Revier“ (W.I.R. e.V.) – einem Zusammenschluss von 55 Weiterbildungseinrichtungen – und der Universität Duisburg-Essen (UDE) im Oktober 2010 in zentraler Innenstadtlage den „BildungsPunkt“ eröffnet. Die Kooperationspartner setzten sich zum Ziel, gemeinsam ein den Bürgerinnen und Bürgern offenes institutionen- und trägerübergreifendes Informations- und Beratungsangebot zu Bildung und Weiterbildung zu etablieren. Das aufeinander abzustimmende Informations- und Beratungsangebot soll alle Bereiche der Bildung und alle Phasen einer Bildungsbiographie in den Blick nehmen und dabei personenzentrierten Beratungsformen folgen.

Die Stadt entwickelt im BildungsPunkt ein Bildungsberatungsprofil mit den Schwerpunkten „Schulische Bildungswege“ und „Übergang Schule-Beruf“. Ratsuchende können hier bei Fragen wie „Welche Schulen gibt es in Essen mit welchem Profil?“ oder auch „Welchen Abschluss kann ich auf welcher Schule erreichen?“ Unterstützung und Orientierung finden. Im Bereich des „Übergangs Schule-Beruf“ gibt es z. B. Beratung zu Auslandsaufenthalten – sei es zu Praktika oder zum Jahr als Au-Pair. Im BildungsPunkt gibt es auch hierzu Antworten.

Das städtische Angebot ergänzt das Angebot des W.I.R. e.V., der im BildungsPunkt zu Fragen der beruflichen Weiterbildung berät, sowie der Universität Duisburg-Essen mit ihrem Informationsangebot zu Fragen rund um das Studium.

Das zentrale Angebot im BildungsPunkt in der Innenstadt soll im Rahmen des Projektes „Lernen vor Ort“ ergänzt werden durch die Vernetzung mit dezentralen Angeboten in Bildungs- und Beratungseinrichtungen, die in den Stadtteilen wirken. So kann eine möglichst flächendeckende und niederschwellige Bildungsberatungslandschaft entstehen: Die Stadt Essen bietet ihren Bürgerinnen und Bürgern kommunale Bildungsberatung entlang der Lebensbiographie – zentral und dezentral.

FAZIT:

- Im Essener Bildungssystem besteht eine deutliche Bildungsungleichheit zwischen deutschen und nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern.
- Höherqualifizierte Abschlüsse erreichen nichtdeutsche im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern seltener.
- Die demographische Entwicklung hat bereits erste Konsequenzen zur Folge, weitere werden folgen. In allen Schulformen wohnortnahe, qualitätsvolle Bildungsangebote vorzuhalten, wird in einer Großstadt wie Essen – deren Bevölkerungsdichte erheblich ungleich verteilt ist – zur Zukunftsaufgabe der Schulentwicklungsplanung.
- Die Durchlässigkeit des Bildungssystems besteht formal in beide Richtungen – aufsteigend und absteigend. In der Realität gibt es Bildungsaufstiege aber nur selten.

QUELLENVERZEICHNIS

Achtes Buch, Sozialgesetzbuch, Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII)

Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings (Stand Februar 2010)
Abrufbar unter www.Statistik-bw.de/BildungKultur/bildungsmonitoring.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld

Beuels, F.-R.: Einflüsse von Bildungs- und Sozialstatus auf die Gesundheit. Analyse der Schuleingangsuntersuchungen in Essen, in: Stadtforschung und Statistik, Zeitschrift des Verbandes Deutscher Städtestatistiker, 1/2010

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Statistik der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II, Report für Kreise und kreisfreie Städte, Stadt Essen, Nürnberg 2009 (endgültige Daten), siehe Tabelle: Größe und Zusammensetzung der Bedarfsgemeinschaften

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Ganztagschulen – das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Abrufbar unter www.ganztagschulen.org

Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten, Wiesbaden 2011

Jöckel, K.-H.; Babitsch, B.; Bellach, B.-M.; Bloomfield, J.; Hoffmeier-Zlotnik, J.; Winkler, J. & Wolf, C.: Messung und Quantifizierung soziographischer Merkmale in epidemiologischen Studien, 1998
Abrufbar unter www.gesundheitsforschung-bmbf.de/media/Empfehlungen_Epidemiologische_Studien.pdf

Kunst, A. E./Mackenbach, J. P.: Die Messung sozioökonomisch bedingter gesundheitlicher Ungleichheiten, Kopenhagen 1996.

Ganztagschulen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I/Neue erweiterte Ganztags- und Ganztagsförderschulen RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 25.1.2006

Siegrist, J.: Soziale Ungleichheit und Gesundheit: Erklärungsansätze und gesundheitspolitische Folgerungen, Bern 2008

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG)

Stadt Essen, Der Oberbürgermeister, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen (Hrsg.): Betreuungsbedarf von Kindern im Alter von unter 3 Jahren in Essen. Ergebnisse der Elternbefragung 2007, in: Beiträge zur Stadtforschung 49 Teil I und II, Essen im Juli 2008

Stadt Essen, Der Oberbürgermeister, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen (Hrsg.): Halbjahresbericht 2010, 1. Halbjahr. Mit Sonderbericht: Rahmenbedingungen von Wohnungsbedarf und -nachfrage

Stadt Essen, Der Oberbürgermeister, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen (Hrsg.): Soziale Einflüsse auf die Gesundheit von Schulanfängerinnen und Schulanfängern in Essen. Analyse der Schuleingangsuntersuchungen 2000 bis 2007, in: Beiträge zur Stadtforschung 52, Essen im März 2009 (a)

Stadt Essen, Der Oberbürgermeister, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen (Hrsg.): Halbjahresbericht 2009 (b)

Stadt Essen, Der Oberbürgermeister, Jugendamt/Jugendhilfeplanung (Hrsg.): Kinderbetreuungsangebote in Essen am 01.08.2010. Daten zur Versorgung in den Bezirken und Stadtteilen 2010

Stadt Essen, Schulverwaltungsamt: Verzeichnis der Schulen der Stadt Essen, Stand 01.02.2010

Staatsinstitut für Frühpädagogik (ifp): Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Abrufbar unter www.ifp.bayern.de

Zweites Buch, Sozialgesetzbuch, Grundsicherung für Arbeitsuchende (SGB II)

Zwölftes Buch, Sozialgesetzbuch, Sozialhilfe (SGB XII)

Datenquellen

Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg

Information und Technik NRW (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik

Stadt Essen, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen

Stadt Essen, Einwohnermeldeamt

Stadt Essen, Fachbereich Schule

Stadt Essen, Gesundheitsamt

Stadt Essen, Jugendamt

Stadt Essen, Sozialamt

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AWO	Arbeiterwohlfahrt
Delfin 4	Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz In Nordrhein-Westfalen bei 4-Jährigen
DiCV	Diözesan Caritasverband
DPWV	Der Paritätische Wohlfahrtsverband
DW	Diakoniewerk
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik
IT.NRW	Statistisches Landesamt Information und Technik Nordrhein-Westfalen
KiBiz	Kinderbildungsgesetz
Kita	Kindertagesstätte
LVR	Landesverband
NRW	Nordrhein-Westfalen
SchulG NRW	Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen
SeLdaK	Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufgewachsenen Kindern
SISMik	Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen
SKF	Sozialdienst Katholischer Frauen
SGB II	Zweites Buch, Sozialgesetzbuch, Grundsicherung für Arbeitssuchende
SGB VIII	Achtes Buch, Sozialgesetzbuch, Kinder- und Jugendhilfe
VAMV	Verband alleinerziehender Mütter und Väter
W.I.R. e.V.	Weiterbildung im Revier e.V.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1.1: Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung nach ausgewählten Altersgruppen am 01.01.2005 und 2010 sowie Vorausberechnung für den 01.01.2015, 2020 und 2025

Abbildung 1.2: Veränderung der Bevölkerungszahl am Ort der Hauptwohnung in ausgewählten Altersgruppen jeweils im Fünfjahreszeitraum zwischen 2010 und 2025

Abbildung 1.3: Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung im Alter von unter 18 Jahren nach Einzeljahren am 01.01.2005 und 2010 sowie Vorausberechnung für 01.01.2015, 2020 und 2025

Abbildung 1.4: Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung nach Hinweisen auf eine nichtdeutsche Herkunft in ausgewählten Altersgruppen am 31.12.2010

Abbildung 1.5: Personen ausgewählter Altersgruppen mit Bezug Existenz sichernder Hilfen am 31.12.2009 der altersgleichen Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung

Abbildung 1.6: Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung im Alter von 0 bis unter 18 Jahren in den Stadtbezirken und Stadtteilen 31.12.2010

Abbildung 2.1: Kindertageseinrichtungen mit öffentlich geförderten KiBiz-Plätzen nach Trägergruppe 2005 bis 2010

Abbildung 2.2: Kindertageseinrichtungen nach der Trägergruppe und Träger am 01.08.2010

Abbildung 2.3: Plätze in Kindertageseinrichtungen nach der Trägergruppe und Träger am 01.08.2010

Abbildung 2.4: Öffentlich geförderte KiBiz-Plätze in Kindertageseinrichtungen nach Altersgruppen 2005 bis 2010

Abbildung 2.5: Plätze in Kindertageseinrichtungen insgesamt nach Betreuungsumfang 2008 und 2010

Abbildung 2.6: Kinder, die in Tagespflege betreut werden in den Jahren 2005 und 2009 im Jahresverlauf insgesamt

Abbildung 2.7: Kinder, die in Tagespflege betreut werden nach ihrem Wohnort in den Stadtbezirken 2008 und 2010

Abbildung 2.8: Sprachförderbedarf von 3- bis 6-jährigen Kindern nach SISMSiK/SeLdaK in den Stadtbezirken 2008 bis 2010

Abbildung 2.9: Sprachförderbedarf von 3- bis 6-jährigen Kindern nach SISMSiK/SeLdaK zu unterschiedlichen Testzeitpunkten in den Stadtbezirken 2010

Abbildung 2.10: Kinder mit Sprachförderbedarf nach Delfin 4 in den Stadtbezirken 2008 bis 2010

Abbildung 2.11: Kinder mit Sprachförderbedarf nach Delfin 4 in den Sozialraumtypen 2008 und 2009

Abbildung 3.1: Schulanfänger/-innen ohne Befunde bei Störungen der Koordination, Visuomotorik und der Sprache (Gesundheitsquote) in den Stadtbezirken 2010

Abbildung 3.2: Schulanfänger/-innen ohne Befunde bei Störungen der Koordination, Visuomotorik und der Sprache (Gesundheitsquote) nach dem Bildungs-/Sozialstatus des Haushalts in den Jahren 2006, 2008 und 2010

Abbildung 3.3: Schulanfänger/-innen ohne Befunde bei Störungen der Koordination, Visuomotorik und der Sprache (Gesundheitsquote) nach Geschlecht in den Jahren 2006, 2008 und 2010

Abbildung 3.4: Schulanfänger/-innen mit Verhaltensauffälligkeiten in den Stadtbezirken 2010

Abbildung 3.5: Schulanfänger/-innen mit Verhaltensauffälligkeiten nach dem Migrationshintergrund in den Jahren 2006, 2008 und 2010

Abbildung 3.6: Schulanfänger/-innen nach dem Vorsorgestatus in den Jahren 2006, 2008 und 2010

Abbildung 3.7: Schulanfänger/-innen mit vollständigem Vorsorgestatus nach dem Bildungs-/Sozialstatus des Haushalts in den Jahren 2006, 2008 und 2010

Abbildung 3.8: Schulanfänger/-innen mit vollständigem Vorsorgestatus nach Kindergartenbesuch in den Jahren 2006, 2008 und 2010

Abbildung 4.1: Schüler-Lehrer-Relation an Grundschulen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 4.2: Einschulungen nach der Art Schuljahr 2005/2006 bis Schuljahr 2009/2010

Abbildung 4.3: Schüler/-innen an Grundschulen nach Art der Grundschule in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 4.4: Schüler/-innen an Grundschulen insgesamt und im offenen Ganztagsbetrieb in den Schuljahren 2005/06 bis 2009/2010

Abbildung 4.5: Anteil der Schüler/-innen an Grundschulen im offenen Ganztagsbetrieb in Essen und NRW in den Schuljahren 2005/06 bis 2009/2010

Abbildung 4.6: Anteil nichtdeutscher Schüler/-innen an Grundschulen in den Stadtbezirken in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 5.1: Übergangsquoten von Grundschulen zu weiterführenden Schulen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 5.2: Übergangsquoten von Grundschulen zu weiterführenden Schulen nach Geschlecht in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 5.3: Übergangsquoten von Grundschulen zu weiterführenden Schulen nach Staatsangehörigkeit in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 6.1: Klassenfrequenz an weiterführenden Schulen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 6.2: Schüler-Lehrer-Relation an weiterführenden Schulen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 6.3: Schüler/-innen an weiterführenden Schulen nach Status der Schule in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 6.4: Schüler/-innen der Sekundarstufe I an weiterführenden Schulen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 6.5: Schüler/-innen der Sekundarstufe I nach der Schulform in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 6.5: Schüler/-innen der Sekundarstufe I nach der Schulform in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 6.7: Übergangsquoten in die Sekundarstufe II nach Staatsangehörigkeit und Schulform in den Schuljahren 2005/06 bis 2009/10

Abbildung 6.5: Schüler/-innen der Sekundarstufe II nach der Schulform in den Schuljahren 1999/00, 2004/05 und 2009/10

Abbildung 6.9: Schüler/-innen der Sekundarstufe I und II nach Staatsangehörigkeit und Schulform in den Schuljahren 1999/00, 2004/05 und 2009/10

Abbildung 6.10: Anteil der Schüler/-innen an weiterführenden Schulen im gebundenen Ganztagsbetrieb in den Schuljahren 2005/06 bis 2009/2010

Abbildung 6.11: Schüler/-innen der Klassenstufen 7 bis 9 an Haupt-, Realschulen und Gymnasien, die die Schulform gewechselt haben, nach Art des Schulwechsels in den Schuljahren 2005/2006 bis 2009/2010

Abbildung 6.12: Schüler/-innen an Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien insgesamt sowie Schüler/-innen an Förderschulen¹ nach Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2009/2010

Abbildung 6.13: Schüler/-innen an Förderschulen nach Status der Schulen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 6.14: Schüler/-innen an Förderschulen nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Schwerpunkten im Schuljahr 2009/2010

Abbildung 6.15: Schüler/-innen an Förderschulen im offenen und gebundenen Ganztagsbetrieb in den Schuljahren 2005/06 bis 2009/2010

Abbildung 6.16: Schulabgänger/-innen nach dem Schulabschluss in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 6.17: Schulabgänger/-innen nach Schulabschluss und Staatsangehörigkeit in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

Abbildung 6.18: Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluss an ausgewählten Schulformen in den Schuljahren 1999/2000, 2004/2005 und 2009/2010

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 4.1: Anzahl der Essener Grundschulen nach Art und Bezirk im Zeitverlauf

Tabelle 4.2: Anzahl und Geschlecht des Personals an Grundschulen im Zeitverlauf

Tabelle 4.3: Anzahl der Essener Schülerinnen und Schüler und Klassen

Tabelle 5.1: Übergangsquoten zu weiterführenden Schulen nach Sozialraumtyp

Tabelle 6.1: Förderschulen nach Förderschwerpunkten und Trägerschaft

Tabelle 6.2: Entwicklung der Schülerzahlen im gemeinsamen Unterricht

KARTENVERZEICHNIS

Karte 1.1: Sozialraumtypen in den Essener Stadtteilen

Karte 2.1: Standorte von Kindertageseinrichtungen nach der Trägergruppe und Träger am 01.08.2010

Karte 2.2: Versorgungsquote mit Plätzen in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren 2010

Karte 2.3: Versorgungsquote mit Plätzen in Kindertageseinrichtungen für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt 2010

Karte 2.4: Kinder mit Sprachförderbedarf nach Delfin 4 und Sozialraumtyp in den Stadtteilen

Karte 4.1: Standorte von Gemeinschafts- und Bekenntnisgrundschulen im Schuljahr 2009/2010

Karte 4.2: Standorte von Grundschulen mit und ohne offenem Ganztags im Schuljahr 2009/2010

Karte 5.1: Übergangsquoten von Grundschulen zu Gymnasien nach Sozialraumtyp im Schuljahr 2009/2010

Karte 6.1: Standorte weiterführender Schulen im Schuljahr 2009/2010

Karte 6.2: Standorte weiterführender gebundener Ganztagsgrundschulen im Schuljahr 2009/2010

IMPRESSUM

Herausgeber:
Stadt Essen – Der Oberbürgermeister
im August 2011

Geschäftsbereich Jugend, Bildung und Soziales – Bildungsbüro
Amt für Statistik Stadtforschung und Wahlen

Unter Mitarbeit von:
Fachbereich Schule, Gesundheitsamt, Jugendamt

Unter Beratung des Deutschen Instituts für
Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Gestaltung:
Riegel + Reichenthaler

Druck:
Woeste Druck + Verlag

ESSEN.
Bildung macht Zukunft



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION